

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Bildungsstandards erläutert am praktischen Beispiel  
des kreativen Schreibens in der BHS“

Verfasserin

Vera Wiche

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt: Deutsche Philologie

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Patocka



## **Danksagung**

Während der Entstehungsphase dieser Diplomarbeit hat mich mein Betreuer Prof. Dr. Franz Patocka vorbildhaft betreut. Ich bedanke mich für die Hilfestellungen und anregenden Kommentare bei der Themenfindung und Entstehung der Arbeit. Ebenfalls möchte ich mich bei Mag. Ingrid Weger bedanken, die mir durch ein persönliches Gespräch zu Beginn meiner Recherche einen Überblick des aktuellen Standes der Bildungsstandards im Bereich der BHS verschafft hat. Für die Durchsicht meiner Arbeit gilt mein Dank meiner ehemaligen Deutschlehrerin Mag. Marianne Neubauer.

Meinem Freund Alexander Schmid danke ich für die verschaffte Zeit und die wohlwollenden Aufmunterungen. Meinem Vater gebührt Dank für die Geduld und finanzielle Unterstützung, meiner Mutter und ihrem Mann für positive Inspiration.

Vera Wiche, Juni 2010



# Inhaltsverzeichnis

	Danksagung	3
	Inhaltsverzeichnis	5
	Abbildungsverzeichnis	7
<b>1.</b>	<b>EINLEITUNG</b>	<b>9</b>
<b>2.</b>	<b>BILDUNGSSTANDARDS ALLGEMEIN</b>	<b>10</b>
2.1.	Was sind Bildungsstandards?	10
2.2.	Welche Aufgabe haben Bildungsstandards?	14
2.3.	Was wollen Bildungsstandards nicht beurteilen?	15
2.4.	Was sind Merkmale guter Bildungsstandards?	16
2.5.	Wie sind Bildungsstandards aufgebaut?	18
2.5.1.	Niveaustufen	18
2.5.2.	Kompetenzen	22
2.5.3.	Bildungsziele	28
2.5.3.1.	Lernziele nach dem Abstraktionsprinzip	29
2.5.3.2.	Lernziele nach der Fachbezogenheit	30
2.5.3.3.	Lernziele nach der Lernebene	30
2.5.3.4.	Lernziele nach der Taxonomie	30
2.5.4.	Evaluation	34
<b>3.</b>	<b>BILDUNGSSTANDARDS DEUTSCH</b>	<b>37</b>
3.1.	Fachspezifische Hürden	37
3.2.	Gymnasiale Kompetenzbereiche	40
3.2.1.	Lesekompetenz	41
3.2.2.	Schriftsprachenkompetenz	43
3.2.3.	Rhetorische Kompetenz	44
3.2.4.	Kreative und ästhetische Kompetenz	45
3.3.	Österreich: Kompetenzmodell BHS	46
3.3.1.	Vergleich der Kompetenzmodelle	47
3.3.2.	Kompetenzbereich: Schreiben (Bildungsstandards in der Berufsbildung, 13. Schulstufe)	50
3.3.3.	Schreibkompetenz / Schreiben	51
3.3.4.	Schreibblockaden	53
<b>4.</b>	<b>KREATIVITÄT</b>	<b>55</b>
4.1.	Was ist Kreativität?	55
4.2.	Kreativitätsmodelle	57
4.3.	Charakteristika einer kreativen Person	58
	Exkurs: Gehirnhälften	59
<b>5.</b>	<b>KREATIVES SCHREIBEN</b>	<b>62</b>
5.1.	Kreatives Schreiben in der Schule	62
5.2.	Was charakterisiert kreatives Schreiben?	64
<b>6.</b>	<b>KREATIVITÄTSTECHNIKEN</b>	<b>68</b>
6.1.	Intuitive Methoden	68
6.1.1.	Free-Writing	68
6.1.2.	Brainstorming	70
6.1.3.	Mindmapping	72
6.1.4.	Clustering	73
6.2.	Diskursive Methoden	74
6.2.1.	Morphologischer Kasten / Morphologische Matrix	75
6.2.2.	Die Osborn-Methode	76

6.3.	Kombimethoden	77
6.3.1.	Walt-Disney-Methode	77
6.3.2.	Die Sechs-Hüte-Methode	78
<b>7.</b>	<b>SCHREIBMETHODEN</b>	<b>81</b>
7.1.	Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern	81
7.1.1.	Elfchen	81
7.1.2.	Haiku	82
7.1.3.	Akrostichon	84
7.1.4.	Schneeball	84
7.1.5.	Rondell	86
7.1.6.	Limerick	86
7.1.7.	Sprachspiel auf phonetischer Ebene	87
7.1.8.	Sprachspiel auf visueller Ebene	89
7.2.	Schreibspiele	89
7.2.1.	Fremdwörter	90
7.2.2.	Rollenspiel	90
7.3.	Schreiben zu Stimuli	91
7.3.1.	Schreiben zu Bildern	91
7.3.2.	Schreiben zu Musik	92
7.4.	Schreiben nach einer literarischen Vorlage	93
7.4.1.	Satiren	95
7.4.2.	Perspektivenwechsel	96
7.4.3.	Eine Geschichte zu Ende schreiben	97
7.4.4.	Textreduktion	98
7.5.	Weiterschreiben an kreativen Texten	99
<b>8.</b>	<b>UNTERRICHTSBEISPIEL</b>	<b>100</b>
<b>9.</b>	<b>RESÜMEE</b>	<b>105</b>
	Literaturverzeichnis	107
	Anhang	115
	Zusammenfassung	115
	Curriculum Vitae	116

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Kompetenzmodell Deutsch, 4. Schulstufe.....	47
Abbildung 2: Kompetenzmodell Deutsch, 13. Schulstufe.....	49
Abbildung 3: Kreativität als Veränderungskraft .....	66





# **1. Einleitung**

Diese Arbeit beschäftigt sich in Kapitel 2 mit dem Aufbau, der Notwendigkeit und den Zielsetzungen von Bildungsstandards. Lehr- und Lernkonzepte sollen ebenfalls Eingang in dieses Kapitel finden. Kapitel 3 setzt sich mit der Weitläufigkeit des Unterrichtsfaches und einem Vorschlag für gymnasiale Kompetenzbereiche auseinander. Da die Bildungsstandards für die berufsbildenden höheren Schulen (BHS) gerade in Entwicklung sind, wird dargestellt, nach welchen Kriterien es zum derzeitigen Stand kam. Das Kompetenzmodell für die 8. Schulstufe wird zu einem Vergleich herangezogen. Da personale und soziale Ziele noch nicht definiert sind, wird auf diese nur in den Theorien zu den allgemeinen Bildungsstandards eingegangen.

Danach stelle ich dem theoretischen Teil der Bildungsstandards die Theorie des kreativen Schreibens gegenüber. Dazu bedarf es Ausführungen zum Kreativitätsbegriff, die in Kapitel 4 vorgenommen werden. Der Begriff des kreativen Schreibens findet seinen Platz in Kapitel 5. Die Kapitel 6 und 7 beschäftigen sich mit Kreativitätstechniken und Schreibmethoden. In diesen wird die Herkunft und der Aufbau erklärt. Beide Kapitel werden mit praktischen Beispielen und Vorschlägen für den Unterrichtsgebrauch versehen. Das kreative Schreiben soll außerdem den greifbaren Effekt der Kommunikationsverbesserung zeigen, eine Anforderung, die an BHS-SchülerInnen in erster Linie gleich nach der Matura gestellt wird. Von den Bildungsstandards für die BHS ausgehend, wird anhand eines entworfenen Unterrichtsbeispiels in Kapitel 8 die Zweckdienlichkeit betrachtet.

## **2. Bildungsstandards allgemein**

Was unterscheidet ein Theaterstück von einem Jugendroman? Wer waren die Gebrüder Grimm? In welcher Zeitschrift finde ich einen Sachtext? Wie sollte ich mich auf ein Vorstellungsgespräch richtig vorbereiten? Diese und viele weitere Fragen beantworten LehrerInnen täglich in ihrem Unterricht. Im internationalen, regionalen und europäischen Rahmen werden die Entwicklungen im Vergleich durch PISA<sup>1</sup>, TIMSS<sup>2</sup> oder DESI<sup>3</sup> dargestellt. Sie verlangen eine komplementäre Kompetenz bei der Planung von Unterricht an Schulen. Lehrpläne geben Input wieder, jedoch stellt sich die Frage, was Schüler davon tatsächlich nachhaltig behalten. LehrerInnen sind die Vermittler zwischen Lehrplänen und SchülerInnen, sie filtern durch ihre Stoffauswahl die gesetzten Prioritäten. Doch dadurch stellen sich Fragen: Bleibt das von mir Unterrichtete als tatsächlich erworbenes Wissen bestehen? Sind SchülerInnen im Stande erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten adäquat einzusetzen? Wie ist eine transparente Überprüfung des Erlernten / des Outputs möglich?

### **2.1. Was sind Bildungsstandards?**

Unter Bildung wird sowohl der Begriff des „Sich-Bildens“ als auch der Zustand des „Gebildet-Seins“ verstanden. Bildungstheorien beschäftigen sich auf wissenschaftlicher bzw. systematischer Ebene mit der individuellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Relevanz von Bildung. Gerade die Inhalte sowie die Vermittelbarkeit von Bildung beschäftigt die Didaktik, die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens beinhaltet.

Der Ruf nach Standards wird laut. Ein Maßstab für eine normierte, vergleichbare und vorab festgelegte Leistungsanforderung wird gefordert. „Schulische Standards sind auf der Grundlage des Lehrplanes auf einer bestimmten Schul-

---

<sup>1</sup> <http://www.pisa-austria.at/> (22.06.2009)

<sup>2</sup> <http://www.iea-dpc.de/> (23.06.2009)

<sup>3</sup> <http://www.dipf.de/desi/> (23.06.2009)

stufe zu erreichende langfristige Lernziele.“<sup>4</sup> Sie verdeutlichen, welche Kompetenzen und Inhalte SchülerInnen bis zu einer bestimmten Schulstufe verinnerlicht haben sollen. Bildungsstandards sollten sich auf die Kernbereiche eines Unterrichtsfaches konzentrieren und die dort erwarteten Lernergebnisse, die durch fachliche Basisqualifikationen definiert werden, widerspiegeln. Sie sollen nicht das Lehren und Lernen als Prozess der schulischen Bildung standardisieren.<sup>5</sup> Erwartungshaltungen werden genormt dargestellt, um im schulischen Bereich als Instrument der Qualitätssicherung Einsatz zu finden. Sie formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Dadurch unterscheiden sie sich von den **content standards**, die auf den Inhalt bezogen sind. Bei diesen geht es um Input, so wie er in Lehrplänen festgelegt ist. In Österreich legen sie einen verbindlichen Kernbereich fest, der durch die Gewichtung der Lehrperson beeinflusst wird. D.h., sie beschreiben, was die Lehrperson unterrichten wird und die SchülerInnen daraus lernen sollen.

**Performance standards** beziehen sich auf die Leistungen der SchülerInnen, somit auf den Output. Die Lernziele sind auf ein erwartetes Leistungsniveau abgestimmt, mit Beispielen versehen, und die Erfolge des schulischen Lernens sind empirisch erfassbar. Auf ihnen bauen die Bildungsstandards auf.

**Opportunity-to-learn-standards** beziehen sich auf die Prozesse des schulischen Lernens und den Input, der durch die Qualifikation der LehrerInnen mitbestimmt wird. Weiters bezeichnen sie die Ausstattung der Schule und ihre Ressourcen.<sup>6</sup>

Wolfgang Klafki<sup>7</sup> ist einer der bekanntesten deutschen Erziehungswissenschaftler der Gegenwart. Er knüpft an den Allgemeinbildungsbegriff von Johann Amos Comenius („omnes omnia omnino“) an, indem er drei Ansprüche stellt, die als Kompetenzmodell in die Lehrpläne eingegangen sind.

---

<sup>4</sup> Mitter (2005), S. 2.

<sup>5</sup> Kubinger (2006), S. 4.

<sup>6</sup> Beer (2007), S. 21-25.

<sup>7</sup> Vgl. Klafki (1996).

Er fordert Bildung:

- **für alle:** d.h. Chancengleichheit.
- **allseitig:** Richtungspunkt ist eine vielseitige Interessen- und Kompetenzentwicklung. Somit erweitert er den Lernbegriff um Prozessorientierung. Unterricht soll nicht nur Ergebnis- und Produktorientierung enthalten, sondern Kindern und Jugendlichen auch moderne Lehrinhalte anbieten, um die Vergangenheit in die Gegenwart zu leiten und die Zukunft vorwegzunehmen.
- **durch das Allgemeine:** Darunter versteht er Schlüsselprobleme unserer Zeit, die gesellschaftlich, kulturell, politisch oder individuell sein können. Diese Existenzfragen sollen im Unterricht behandelt werden.

Der Ursprung liegt bei „dem Gedanken des wechselseitigen Aufeinanderbezogenenseins von Welt und Individuum“. Sein Ziel ist die zeitgemäße Allgemeinbildung.

Die Forderung von Prozessorientierung anstelle von Produktorientierung fordert ein detailreiches Unterrichtskonzept. Das Produkt soll passen, allerdings soll man auch von dem Lernprozess lernen. Bildungsstandards orientieren sich ebenso wie Lehrpläne an dieser Überlegung, da sich in Bezug auf Bildungsstandards die Frage stellt: Verändere ich den Lernprozess, erhalte ich dann ein „besseres“ Endresultat?

Die traditionellen Bildungstheorien teilt Klafki in zwei Gruppen, die erste Gruppe bilden die **materialen Bildungstheorien**. Sie stellen das Objekt in den Mittelpunkt. Zu diesen zählt der bildungstheoretische Objektivismus. Diese Theorie hält die Person für gebildet, die möglichst viel Wissen enzyklopädisch angehäuft hat. Weiters zählt die Bildungstheorie des „Klassischen“ zu den materialen Theorien. Sie besagt, gebildet ist, wer Goethe und Schiller gelesen hat, d.h., das Grundwissen der klassischen Inhalte eines Faches ist bedeutend.

Der materialen Bildungstheorie steht die **formale Bildungstheorie** gegenüber, die auf das Subjekt bezogen ist. Zu den formalen Bildungstheorien zählen die Theorien der funktionalen Bildung und der methodischen Bildung. Die Theorie

der funktionalen Bildung drückt aus, dass die Person gebildet ist, die ihr Potential an körperlichen, geistigen und seelischen Kräften tatsächlich entfaltet und nutzt, nicht die Aneignung von Inhalten, sondern die Entwicklung und Reifung der Kräfte steht im Mittelpunkt. Zu den formalen Bildungstheorien zählt weiters die Theorie der methodischen Bildung. Hierbei geht es um Methodenbeherrschung, instrumentelle Fähigkeiten und die Begabung das Lernen zu lernen. Gefühlswerte und Denkweisen werden verstanden und beherrscht.

Die materialen Theorien stellen das Objekt und sein Wissen, das sich in quantitatives und qualitatives unterteilen lässt, dar. Die formalen Bildungstheorien beinhalten geistige und körperliche Fähigkeiten wie auch die methodische Umsetzung. An dieser Trennung lässt sich erkennen, dass Wissen einerseits und Fähigkeiten und Fertigkeiten andererseits, wie es bei der Ausarbeitung zu den Bildungsstandards formuliert wird, einander gegenüber stehen. Diese Kluft versucht Klafki durch eine alles vereinende Theorie, nämlich die der kategorialen Bildung, zu schließen.

Im Zentrum seiner didaktischen Theorie steht der Begriff „Kategorie“, der sowohl als einer der zwölf Verstandesbegriffe Kants gilt als auch definiert, dass jemand oder etwas in eine Gruppe, Klasse bzw. Gattung eingeordnet wird. Er sieht, dass eine Theorie allein ohne eine Weitere nicht funktioniert und verbindet die materiale und formale Bildung, um der Einseitigkeit zu entgehen. Ich komme ebenso zu dem Schluss, dass die Theorien vereint sein sollten, jedoch der gelegte Schwerpunkt den zeitgemäßen Anforderungen entsprechen muss. Um am Arbeitsmarkt bestehen zu können, ist die richtige Gewichtung aus Wissen und Können notwendig.

Klafkis Ansicht nach hat nicht jeder Bildungsinhalt auch Bildungsgehalt, daher unterteilt er Bildung nach dem Auswahlprinzip in drei Kategorien, um herauszufinden, was lehenswert ist:

- Das **Elementare** beinhaltet einfache und grundlegende Sachverhalte, die über sich hinausweisen.

- Das **Fundamentale** besteht aus grundlegenden Einsichten und Erfahrungen, beeinflusst durch die Wahrnehmung der Welt.
- Das **Exemplarische** ist das Typische, also auch der Einzelfall, der aber für vieles mit gleicher Struktur in einem Sachgebiet steht.

Im Sinn der kategorialen Bildung werden Inhalte für SchülerInnen subjektiv bedeutsam präsentiert, damit sie sich mit ihnen auseinandersetzen und ihre Persönlichkeit entwickeln.

Bildung zielt auf den Erwerb von drei grundlegenden Fähigkeiten ab: Die **Selbstbestimmungsfähigkeit** beinhaltet die persönlichen Lebensbeziehungen und Deutungen im beruflichen, ethischen, religiösen und zwischenmenschlichen Bereich. Die **Mitbestimmungsfähigkeit** betrifft die Möglichkeit, am politischen Geschehen teilzuhaben und verantwortungsvoll damit umzugehen. Die **Solidaritätsfähigkeit** geht über die anderen beiden Fähigkeiten hinaus, man setzt sich für andere ein und vertritt deren Rechte, falls diese sie nicht selbst vertreten können.

Mit den drei allgemein gültigen Aussagen spricht er im Unterricht zu verfolgenden Ziele an, die grundlegend sind und fächerübergreifende Gültigkeit haben.<sup>8</sup>

## 2.2. Welche Aufgabe haben Bildungsstandards?

Lehrer sollen durch die Einführung von Bildungsstandards bessere Orientierung und Sicherheit im Unterricht erfahren. Um den Unterricht verbessern zu können, ist es notwendig, zu reflektieren und die Autonomie des Lehrplanes zu nutzen, um Verbesserungen der Unterrichtsqualität durchzusetzen. Somit sorgen sie für Transparenz, wodurch die Erreichung der Bildungsziele einer bestimmten Schulform sichtbar gemacht wird. Da Bildungsstandards am Output orientiert sind, werden nachhaltige Kompetenzen veranschaulicht. Fachliche, kognitive, soziale und personale Fähigkeiten und Fertigkeiten werden überprüft und dadurch vergleichbar gemacht.

---

<sup>8</sup> Klafki (1993), S. 28-33.

<http://www.uni-koblenz.de/~didaktik/wiro/AllgBild-Klafki.pdf> (15.09.2009)

Freudenthaler und Specht sind der Meinung,

dass sich Schulen in hohem Maße in ihrer Fähigkeit unterscheiden, Schüler in ihrer Leistungsfähigkeit zu fördern. Die Folge sind sehr ungleiche Verteilungen der Schülerleistungen.(...) Mit den obigen Ergebnissen hängen schließlich teilweise eklatante Ungerechtigkeiten der Leistungsbeurteilung, der Zuweisung zu Bildungsgängen und der Vergabe von Abschlüssen und Berechtigungen zusammen.<sup>9</sup>

Ziel ist es, SchülerInnen zu befähigen, zu einem bestimmten Zeitpunkt, also an einem Schnittpunkt der Schulausbildung (z.B. nach Beendigung der Volksschule, der Unterstufe bzw. der Oberstufe, vor dem Eintritt in das Berufsleben) Aufgaben unter Anleitung und auch selbstständig zu lösen. Qualitätssicherung und Weiterentwicklung / Verbesserung unseres Schulsystems stehen im Vordergrund. Als Kontrollinstrument eingesetzt, dienen die Bildungsstandards zur Qualitätssicherung auf System-, Schul- und Klassenebene. Die Objektivität wird erhöht, gemeinsame Lernziele, Beurteilungskriterien und Beurteilungsmaßstäbe werden klarer. Für Lehrkräfte, SchülerInnen und Eltern ist zeitweise schwer zu beurteilen, wo sie ihre Leistungen einordnen sollen. Nach Testungen gibt es eine Rückmeldung für LehrerInnen, um ihren Unterricht zu verbessern. Ebenso bekommen SchülerInnen eine Übersicht zur besseren Selbsteinschätzung. Inhaltliche Standards definieren, was gelernt werden soll, während Leistungsstandards beschreiben, wie gut die Fähigkeiten und Fertigkeiten gelernt worden sind.<sup>10</sup>

### **2.3. Was wollen Bildungsstandards nicht beurteilen?**

Im Wesentlichen sind Bildungsstandards darauf ausgelegt, Output zu kategorisieren, um Fortschritte zu dokumentieren. Sie listen keine Bildungs- und Lehraufgaben oder Lehrinhalte auf; wie Lernziele zu erreichen sind, gibt der Lehrplan wieder, er ist für Input zuständig. Auch auf die Benotung haben sie keinen Einfluss, sie sollen lediglich bewerten. Guter Unterricht wird nicht über Bildungsstandards definiert, sie sollen LehrerInnen nicht in der Methodenfreiheit

---

<sup>9</sup> Freudenthaler / Specht (2005), S. 6.

<sup>10</sup> Kubinger (2006), S. 4.

beschränken, sondern sie nur gegebenenfalls zum Umdenken bewegen.<sup>11</sup> Ein pädagogischer Orientierungsrahmen wird durch den Blick auf die Lernergebnisse (Outcome) erschlossen. Indirekt wird die individuelle Unterrichtsplanung maximal in Sicht auf die Grundkompetenzen beeinflusst, Schwerpunktbildung und Schulprofil der jeweiligen Schule bleiben unbehelligt.

## 2.4. Was sind Merkmale guter Bildungsstandards?

Es gibt unterschiedliche Wege, zu guten Bildungsstandards zu kommen, jedoch unterliegen sie allen Merkmalen, die verbindliche Ziele und Kompetenzanforderungen den Beteiligten an den Schulen, LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern vermittelt werden.

- **Fachlichkeit:** Bildungsstandards beziehen sich auf einen definierten Lernbereich. Die fachliche Systematik wird genutzt, um die Grundprinzipien klar herauszuarbeiten. Kernidee, Terminologien, Grundlagenwissen und die damit verbundene Denkweise des betreffenden Faches stehen im Vordergrund.
- **Fokussierung:** Die Standards decken nicht die Fülle eines Lernbereiches bzw. Unterrichtsfaches in allen Unterkategorien lückenlos ab, sondern konzentrieren sich auf das Wesentliche. Sie lassen somit genug Platz für individuelle Freiheiten der Lehrpersonen.
- **Kumulativität:** Bildungsstandards überprüfen sich anhäufende Fähigkeiten und Fertigkeiten zu einem festgelegten Zeitpunkt der Lernentwicklung. Vernetztes Denken bei übergreifenden Kompetenzen in grundlegenden Bereichen wird überprüft. Das Können aus unterschiedlichen Teilbereichen soll verknüpft mit anderen Inhalten ebenso angewendet werden können.

---

<sup>11</sup> Weger, (2009), S. 14.



- **Verbindlichkeit:** Verbindlichkeit definiert die Mindestvoraussetzungen, die alle SchülerInnen aller Schulformen zu einem bestimmten Zeitpunkt haben müssen, um als erfolgreich zu gelten. Über sie wird in den Niveaustufen diskutiert. Was sind die Konsequenzen, wenn diese Mindestvoraussetzungen nicht erfüllt werden?
- **Differenzierung:** LernerInnen haben ungleiche Voraussetzungen, sie sind eine heterogene Gruppe. Differenzierung hat zum Ziel möglichst vielen Schülern ideale Voraussetzungen zu bieten. Durch Niveauabstufungen werden Lernentwicklungen verständlich und Schulprofile unterscheidbarer.
- **Verständlichkeit:** Die Bildungsstandards sind klar, knapp und nachvollziehbar formuliert. Auch die breite Öffentlichkeit kann den Bildungsauftrag der Schulen nachvollziehen.
- **Realisierbarkeit:** Mit realistischem Aufwand sind Bildungsstandards durchführbar, d.h., die Rahmenbedingungen sind gegeben. Sie sind aber trotzdem eine Herausforderung für Lehrer wie Schüler, aber durch angemessene Unterrichtsaktivität durchaus zu erreichen. Sonst besteht die Gefahr der Demotivierung.<sup>121314</sup>

Swanson und Stevenson nennen als Indikatoren guter Bildungsstandards die

- Anpassung von Curricula
- Beschreibung von Kompetenzstufen
- Professionalität von LehrerInnen
- Einführung von einheitlichen Testverfahren<sup>15</sup>

Klieme geht in seiner Arbeit auf die Auswirkung dieser Indikatoren in den USA ein. Bundesstaaten, die besonders gut abgeschnitten haben, legten wesentliches Augenmerk auf die Performanz der Testungen, allerdings kritisiert er die

---

<sup>12</sup> Klieme (2003), S. 24-30.

<sup>13</sup> Maag Merki (2007), S. 20.

<sup>14</sup> Beer (2007), S. 31-35.

<sup>15</sup> Swanson / Stevenson (2002), S.1-27.

Reduktion der Curricula auf minimale Inhalte.<sup>16</sup> Unter Performanz wird die konkrete Sprachverwendung verstanden. Also ist die genaue Formulierung der Deskriptoren wesentlich für den Erfolg der Testungen, jedoch sollte dafür nicht zu viel von den Inhalten geopfert werden.

## 2.5. Wie sind Bildungsstandards aufgebaut?

### 2.5.1. Niveaustufen

Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen hat zur Einschätzung der Sprachkompetenz eine Skala entworfen: A1-A2 steht für elementare Sprachverwendung, B1-B2 für selbständige Sprachverwendung und C1-C2 für kompetente Sprachverwendung.<sup>17</sup> Analog dazu sind auch die Standardniveaus auf drei Ebenen eingeteilt: Mindeststandards (minimale Erfordernisse), Regelstandards und Maximalstandards (maximale Erfordernisse).

**Mindest- oder Minimalstandards** beziehen sich auf ein definiertes Minimum an Kompetenzen, das alle SchülerInnen zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn erreicht haben müssen. Ohne dieses Wissen würde ihnen der Übergang ins Berufsleben erschwert werden. In diesem Fall müssten die SchülerInnen diesbezüglich gefördert werden. SchülerInnen, deren Leistung über den Mindeststandards liegt, werden sich durch diese unterfordert fühlen. Eine Möglichkeit wären abgestufte Kompetenzmodelle, die auch Stufen über den Minimalstandards aufweisen, um auch die erzielte Leistung besserer SchülerInnen zu erfassen.

**Regelstandards** sind am Kernbereich orientierte Erfordernisse, ein durchschnittliches Anforderungsniveau wird formuliert. Sie lassen eine Streuung zu, sind jedoch schwieriger festzumachen, da sie auf ein mittleres Leistungsniveau fokussieren und somit eine Bandbreite billigen.

---

<sup>16</sup> Klieme (2003), S. 34-35.

<sup>17</sup> <http://www.wien.gv.at/integration/pdf/europaeischer-referenzrahmen.pdf/> (28.06.2009)

Essentiell stellt sich mir die Frage, wie viel Spielraum nach oben bzw. unten gegeben sein darf. Bei IQ-Testungen wird ein Wert von 100 als Durchschnitt angesehen, sowohl 80 als auch 120 wird aber noch als Norm gewertet. Die Überprüfbarkeit ist somit komplexer. Eine Prozentzahl, die diesen Standard erreichen sollte, muss festgelegt werden.

Eckhard Klieme ist Direktor des deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung und Professor für Erziehungswissenschaft an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Seine Mitautoren sind Detlev Leutner, Professor für Lehr-Lernpsychologie an der Universität Duisburg-Essen und Joachim Wirth, wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Lehr-Lernpsychologie der Universität Duisburg-Essen. Ihr Werk gilt als richtungsweisend. Anhand der Kombination der Fachrichtungen ist die Vielfalt von Wissen und Theorien, die in der Fachdidaktik notwendig ist, sichtbar. Klieme u.a.<sup>18</sup> sprechen sich für Minimalstandards aus. Ihr Hauptargument ist die Verbindlichkeit für alle. Minimalstandards haben Vorteile bei der Überprüfung, ohne SchülerInnen das Gefühl zu vermitteln, nicht zu genügen. Die Festlegung realistischer Bildungsstandards ist schwer. Um die SchülerInnen nicht zu über- bzw. zu unterfordern, benötigt es Tests, die Zeit brauchen, mit denen erprobt wird, auf welcher Ebene das Minimum anzusetzen ist. Dies könnte man auch als Rechtfertigung vorläufiger Regelstandards interpretieren.

Jörg Schlömerkemper lässt die für Tests benötigte Zeit als Argument nicht gelten, „da zum einen bereits nicht zuletzt auch durch die PISA-Studie verwertbare Erfahrungen aufgrund von Tests vorliegen, zum Anderen die Definition von Mindeststandards – als den geringsten Erwartungen an die Fähigkeiten der Schüler – nicht am Status quo orientiert sein darf, sondern abgeleitet von den gewünschten Bildungszielen frei formulierbar sein sollte.“<sup>19</sup> Weiters kritisiert er die Entwürfe der Kultusministerkonferenz, die für Österreich Regelstandards vorsehen, ohne Platz für die eventuelle Vorläufigkeit dieser einzuräumen. Da

---

<sup>18</sup> Klieme (2005), S. 115.

<sup>19</sup> Schlömerkemper (2004), S. 82.

die meisten Länder, unter anderem auch Deutschland, von Mindeststandards ausgehen, ist die Vergleichbarkeit international erschwert.

Auch Andreas Schleicher, PISA-Koordinator und Leiter der OECD- Abteilung für Bildungsstatistiken und –indikatoren beantwortet in einem Interview mit Anja Janus 2003 die Frage: „Wie beurteilen sie die Festlegung auf Regelstandards im Vergleich zu Mindeststandards?“ mit den Worten:

Das Problem von Regelstandards ist, dass sie einen defizitären Ansatz verfolgen, einen Ansatz, der Schüler primär daran misst, was sie im Vergleich zu einer im vorab festgelegten Norm des Durchschnittsschülers nicht können. Die für die Stützung leistungsschwächerer Schüler entscheidende Frage, was diese wissen und können müssen, um erfolgreich zu sein, lässt sich durch Regelstandards nicht beantworten. Ebenso wenig halte ich die alleinige Reduktion von Bildungsstandards auf Mindestniveaus für wünschenswert. Für ein entscheidendes Merkmal guter Bildungsstandards halte ich dagegen, dass sie Maßstäbe für Bildungserfolg bieten, die jeden Schüler dort abholen, wo er ist, und zur individuellen Förderung genutzt werden. Gute Bildungsstandards weisen aufeinander aufbauende Kompetenzstufen auf, die auf kumulatives, systematisch vernetztes Lernen abzielen, die Lernentwicklungen verstehbar machen und im Rahmen von Kompetenzmodellen Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen und die die verschiedenen Sichtweisen aus Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik integrieren. Gute Bildungsstandards bieten deshalb sowohl Aussagen zu Leistungen, die für alle Schüler verbindlich erreicht werden müssen (Mindeststandards) als auch eine Definition von wünschenswerten Leistungen sowie den dazwischen liegenden Kompetenzstufen.<sup>20</sup>

Er spricht damit die Problematik der Unterschreitung der Regelstandards an. Ebenso thematisiert Schlömerkemper in Form von Ergebnistypen, die er in Kompetenzstufen unterteilt, den Grundgedanken der zu erwartenden Auswirkungen für SchülerInnen, die nicht in den Bereich des Durchschnitts fallen. Konsequenzen sieht er vor allem bei den unterdurchschnittlich Lernenden. Seine Vorschläge auf eine fachbezogene Reaktion wären Förderkurse, Besuch eines anderen Lernmoduls im nächsten Schuljahr, bei überdurchschnittlichem Vorkommen die Überprüfung der didaktischen Qualität des Unterrichts und der Ressourcenfrage.<sup>21</sup>

Hier sehe ich eine Diskrepanz mit dem Ansinnen, Bildungsstandards nicht in die Beurteilung des Einzelnen einfließen zu lassen. Regelstandards sind für die

---

<sup>20</sup> <http://www.gew-hamburg.de/hlz/0104/bil2.htm/> (02.07.2009)

<sup>21</sup> Schlömerkemper (2004), S. 81-84.

Unterstützung leistungsschwächerer SchülerInnen nicht geeignet. Bei Minimalanforderungen entfällt das Problem der Bestimmung des Anforderungsniveaus, außerdem wäre es nicht notwendig, Testaufgaben geheim zu halten, da es sich schließlich um ein zu erreichendes Minimum handelt.

**Excellenz- oder Maximalstandards** zielen nicht mehr auf die DurchschnittsschülerInnen ab, sondern auf die Besten. Ein Ideal, das laut Klieme per definitionem nicht erreicht werden kann, wird beschrieben. Das Ziel „Verbindlichkeit für alle“<sup>22</sup>, das Klieme postuliert, kann auf diesem Niveau nicht erreicht werden. Insofern streiche ich diesen Begriff aus der Diskussion, weil eine Testung auf diesem Niveau die Hochbegabten ausfiltern würde und nur in einer Niveaustufentestung Relevanz hätte.

Freudenthaler und Specht erkennen in der Formulierung von Bildungsstandards die Vorteile der „verbesserte[n] Orientierung der Lehrkräfte über die zentralen Unterrichtsziele“ und die „präzisere Rückmeldungen über die Unterrichtsergebnisse.“<sup>23</sup> Aus der Sicht der Lehrer bemängeln sie jedoch die Lehrplankonformität und fachliche Absicherung der Bildungsstandards und in der praktischen Umsetzung formulieren sie die Frage, ob die „in den Standards repräsentierten Anforderungen hinreichend mit der konkreten Unterrichtsrealität vereinbar“ oder zu „utopisch hoch“<sup>24</sup> sind. Weiters stellt sich die Frage nach „unerwünschten Nebenwirkungen“ und der Vernachlässigung von überfachlichen Lernzielen, die den Standards zum Opfer fallen könnten. Daher sind sie bei der Überprüfung von Bildungsstandards auf vier Aspekte bedacht:

- Klarheit und Verständlichkeit
- Fachliche Angemessenheit
- Orientierungshilfe
- Verbesserungsbedarf<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> Klieme (2003), S. 20.

<sup>23</sup> Freudenthaler / Specht (2005), S. 12.

<sup>24</sup> Freudenthaler / Specht (2005), S. 13.

<sup>25</sup> Freudenthaler / Specht (2005), S. 15.

Mit diesen Überlegungen lassen sich einerseits die Probleme und Schwächen unseres Schulsystems lösen, andererseits finden auch die Ängste der Lehrkräfte Gehör. Für sie muss Platz geschaffen werden, da sie an der Quelle des Schulalltags sitzen und frühzeitig erkennen können, wo der Unterricht aufgrund von Produktorientierung verarmt. Die Autonomie des Lehrkörpers, einen vorgegebenen Plan nicht „runterbeten“ zu müssen, sollte gewährleistet bleiben.

### **2.5.2. Kompetenzen**

Franz Weinert war ein bedeutender deutscher Entwicklungspsychologe, er zeigt in seiner Arbeit 1999, dass viele Kompetenzbegriffe verwendet werden. Diese umfassen sowohl Persönlichkeitsmerkmale wie Begabung und Intelligenz als auch erworbenes Wissen. Fachbezogene Fertigkeiten und fächerübergreifende Merkmale werden genannt. Nach Weinert versteht man Kompetenzen als „die bei einem Individuum verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“<sup>26</sup> Unter Volition versteht man willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten. Weiters unterscheidet er zwischen „fachlichen Kompetenzen“, „fächerübergreifenden Kompetenzen“ und „Handlungskompetenzen“.

Klieme spricht nur dann von Kompetenzen, wenn grundlegende Zieldimensionen in einem Fach benannt werden, in denen die Fähigkeiten über Jahre systematisch aufgebaut werden. Zwischen Wissen und Können wird eine Brücke gebaut, unterschiedliche Situationen sollen bewältigt werden. Um die Bandbreite zu überprüfen, müssen die Tests und Aufgaben bei der Überprüfung dementsprechend gestaltet sein. D.h., kompetenzorientierter Unterricht nutzt Inhalte, um Kompetenzen zu fördern.

---

<sup>26</sup> Weinert (2001), S. 17-31.

Die **individuelle Ausprägung der Kompetenz** wird nach Weinert von verschiedenen Facetten bestimmt:

- Fähigkeit
- Wissen
- Verstehen
- Können
- Handeln
- Erfahrung
- Motivation

Wissen wird als Basis verstanden, auf der die anderen Fähigkeiten aufbauen. Isoliertes fachliches Wissen erzeugt laut Klieme „träges Wissen“. Ich interpretiere diese Aussage bezüglich des expliziten und des impliziten Wissens. Explizites Wissen ist Wissen, das eindeutig kommunizierbar ist, während implizites Wissen Fähigkeiten und Fertigkeiten bezeichnet, die vorhanden sind, aber nicht genau beschrieben werden können. „Träges Wissen“ wäre demzufolge also explizites Wissen, dem allerdings der implizite Teil fehlt. D.h., die Fähigkeit der Anwendung des erworbenen Wissens darf nicht übersehen werden.

Erpenbeck und Heyse<sup>27</sup> definieren Kompetenzen „im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Qualifikation usw. als die Selbstorganisationsdisposition des Individuums.“ Daher werden mit Kompetenzen Dispositionen einer Person beschrieben, mit unterschiedlichen Anforderungen auf selbstorganisierte Art umzugehen. Unter Disposition werden „die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit verstanden.“<sup>28</sup> Für den Aufbau dieser Werte nennen sie als Indikatoren Wissen, Werte, Erfahrungen, Fähigkeiten und Willen, die Grundpfeiler der Disposition sind. „Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeit disponiert, durch Erfahrung konsolidiert, auf Grund

---

<sup>27</sup> Vgl. Erpenbeck / Heyse (1999).

<sup>28</sup> Erpenbeck / Heyse (1999), S. 29.

von Willen realisiert.“<sup>29</sup> Die Person kann über Grund- und Teilkompetenzen verfügen, wobei die Teilkompetenzen bestimmte Bestandteile der Grundkompetenz sind. Das Pluralwort „Kompetenzen“ bedeutet, dass es sich um mehrere Teilkompetenzen handelt. Bei den von Erpenbeck und Heyse erläuterten Kompetenzen geht es um die Organisation des eigenen Handels. Sie differenzieren zwischen geistigen Handlungen (z.B. Problemlösungsprozesse, kreative Denkprozesse, Wertungsprozesse), instrumentellen Handlungen (z.B. Arbeitstätigkeiten), reflexiven Handlungen (z.B. Selbsteinschätzungen, Selbstverbesserungen) und kommunikativen Handlungen (z.B. Gespräche, Selbstdarstellungen).

Erpenbeck und Rosenstiel<sup>30</sup> unterscheiden zwei Kompetenztypen und vier grundlegende Kompetenzklassen, die oftmals auch als Schlüsselkompetenzen bezeichnet werden. Die Kompetenztypen setzen bei dem Umgang mit Problemlösungsprozessen an. Der Kompetenztyp 1 setzt ein bekanntes Ziel voraus, es geht um Selbststeuerung, in erster Linie kommen fachlich-methodische Kompetenzen zum Zug. Der Kompetenztyp 2 setzt sich aus Zieloffenheit und Selbstorganisation zusammen. Hierfür kommen die anderen von ihnen genannten Kompetenzen zum Einsatz. Lösungswege werden bewertet, Ziele werden abgeklärt. Weiters gelangen sie zu den vier Kompetenzklassen, die durch die Klassifikation der Handlungsmöglichkeiten der Menschen entstanden sind, sie zählen aber zu den Grundkompetenzen:

- **Personale Kompetenzen** (Handeln an sich selbst): Die Disposition einer Person, reflexiv und selbstorganisiert zu handeln. Dazu gehört Selbsteinschätzung, persönliche Entwicklung, Werthaltung und kreative Entwicklung.

---

<sup>29</sup> Erpenbeck / Heyse (1999), S. 162.

<sup>30</sup> Erpenbeck / Rosenstiel (2003), S. XVI.



- **Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen** (Grundlagen des Handelns): Es geht um die aktive Umsetzung von Plänen und Zielen. Die eigenen Emotionen werden kontrolliert, die Motivation zum Anstoß, eine Arbeit zu beginnen und durchzuführen, wird gefunden. Der Willensentschluss integriert die anderen Kompetenzen. Die Ausführung erfolgt mit sich selbst oder auch mit anderen.
- **Fachlich-methodische Kompetenzen** (Handlungen an der instrumentalen Umwelt): Dies umfasst fachliche und instrumentale Kenntnisse, die psychisch bzw. physisch umgesetzt werden. Wissen und Methoden werden benutzt, um gegebenenfalls kreativ Probleme zu lösen.
- **Sozial-kommunikative Kompetenzen** (Handlungen an dem sozialen Umfeld): Kooperation und Kommunikation dienen zur Entwicklung von Plänen, Arbeitsabläufen etc. Gruppen- und beziehungsorientiertes Verhalten sind impliziert.

Querschnittskompetenzen bestehen aus Grundkompetenzen, die im Kontext kombiniert sind.

Die Entwicklungspsychologie spricht von **fünf Stufen der Kompetenzentwicklung**, die durchlaufen werden. Sie sind durch psychologische Maßstäbe beeinflusst. Dreyfus und Dreyfus<sup>31</sup> benennen die Stufen mit „Novize“ (Neuling), „fortgeschrittener Anfänger“, „kompetenter Akteur“, „Profi“ und „Experte“. Sie sind hierarchisch aufsteigend und beschreiben den Arbeitsprozess. Ihre entwickelte Systematik umfasst sowohl das vorhandene Wissen (knowledge) als auch die individuelle Entwicklung, die über die Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale und die Bildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten (skills) geschieht. Die individuelle Entwicklung erfolgt also in zwei Teilbereichen. Laut Oerter und Montada<sup>32</sup> beinhaltet ersteres kognitive, psychomotorische, motorische, künstlerische und musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten, während zweiteres die emotionale und soziale Reaktionsbereitschaft bezeichnet.

---

<sup>31</sup> Dreyfus / Dreyfus (2000), S. 45-68.

<sup>32</sup> Vgl. Oerter / Montada (2002).

Das Kompetenzentwicklungsmodell, bezogen auf den Lernprozess:

Unbewusste Inkompetenz	Der/Die SchülerIn ist in dem Zustand, etwas nicht zu wissen. Ebenso erkennen die SchülerInnen die eigenen Lerndefizite nicht.	Naivität
Bewusste Inkompetenz	Die SchülerInnen erkennen oder wissen nicht, wie sie etwas erreichen können, kennen aber ihre Defizite und kümmern sich nicht darum.	Unsicherheit
Bewusste Kompetenz	Die SchülerInnen verstehen und wissen, wie sie ein Ziel erreichen können. Trotzdem erfordert das Zeigen des Erlernten eine hohe Konzentration und Bewusstheit.	Sicherheit
Unbewusste Kompetenz	SchülerInnen haben so viel praktische Erfahrung, dass sie problemlos und oft ohne höhere Konzentration ihre Kompetenzen abrufen können. Auch die Vermittlung fällt leicht.	Souveränität

Die fünfte Stufe, auch als „Experte“ bezeichnet, bei der es um die Perfektion geht, lasse ich in meiner Tabelle aus, da sie für den Schulalltag keine Relevanz hat. Sie ist meiner Ansicht nach erst durch eine spezifische Ausbildung zu erreichen. Experten sind in der Lage, selbstorganisiert Probleme zu erkennen und neue Lösungswege zu finden. Ihnen wird abverlangt, innovative Ideen zur Weiterentwicklung von Projekten und Prozessen zu liefern. Sobald Stufe vier erreicht ist, bedeutet das nicht, dass man nicht wieder zu einer früheren Stufe zurückkehren kann. Das Vergessen passiert in umgekehrter Reihenfolge. Man

verlernt wieder, da die Übung fehlt. Allerdings ist es unmöglich, wieder in Stufe eins zurückzufallen. Ein minimales Niveau des Erlernten bleibt erhalten. Auf den Ebenen zwei und drei lernt man.<sup>33</sup>

Um das Modell besser zu veranschaulichen, wird es oft mit dem Autofahren verglichen. Auf der Stufe eins weiß man, dass es Autofahren gibt, ohne sich des näheren Ablaufs bewusst zu sein, Stufe zwei würde den ersten Fahrstunden gleichkommen, in denen jeder Drei-Spiegel-Blick und jegliches Umspurmanöver noch bewusst gesetzt wird, während Stufe drei dem Niveau der Führerscheinprüfung und den ersten eigenen Ausfahrten entspricht. Der Fahrschüler ist noch hochkonzentriert, überlegt auf dem Berg, in welchem Gang er fährt, und berechnet gedanklich Bremswege. In Stufe vier passiert viel aus dem Gefühl heraus, der ehemalige Fahrschüler ist schon einige tausend Kilometer gefahren und hat Routine gewonnen. Er könnte einem Freund auf dem Übungsplatz die Grundzüge des Autofahrens beibringen. Stufe fünf entspricht dem Können eines ausgebildeten Fahrlehrers. Dieses Beispiel verwende ich gleich weiter, um Begriffe zu differenzieren: Die Kompetenz ist das Autofahren selbst, der Nachweis, legal Autofahren zu dürfen, ist die bestandene Prüfung. Durch diese erwirbt man die notwendige Qualifikation, den Führerschein. D.h., der Unterschied zwischen Kompetenz und Qualifikation liegt in der Überprüfbarkeit der Kompetenz, die durch Nachweise, Zeugnisse etc. belegbar sein muss. Unter Performanz würde man die Qualität des Autofahrens verstehen.

---

<sup>33</sup> Die Begriffe Naivität, Unsicherheit, Sicherheit und Souveränität sind der Homepage: <http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/fachseminare/BI/06%20Forum%20Biologie/02%20Impulsreferat%20zum%200Forum.pdf> (26.07.2009) entnommen, weiters habe ich ähnliche Begriffe gefunden, die ich nicht so passend finde.

### 2.5.3. Bildungsziele

Bildungsziele sind allgemein gehaltene Aussagen, welche Ziele SchülerInnen zu erreichen haben. Sie gehen auf Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Moralvorstellungen und Einstellungen ein. Unter Wissen versteht man die Gesamtheit aller Informationen und ihrer Zusammenhänge, Fähigkeiten sind die Gesamtmenge des angeborenen wie des erlernten Könnens, und unter Fertigkeiten verstehe ich das meist durch Lernprozesse erworbene Können, das relativ verfestigt und automatisiert ist. Es basiert auf Fähigkeit, Übung und Motivation. Die Schule soll ihren Schülern die Möglichkeiten eröffnen, am Leben in seinem Umfang als wertvoller Teil der Gesellschaft, im Alltag und in der Berufswelt zurechtzukommen. Schulisches Lernen wird von Bildungszielen begleitet, die konkrete Anforderungen formulieren. Erwünschte Lernergebnisse der pädagogischen Arbeit werden ausgedrückt.

Bildungsziele müssen von den Begriffen „Lehrziel“ und „Lernziel“ abgegrenzt werden. Aus der Sicht des Lehrers wird die Frage, was gelehrt werden soll, mit „Lehrziel“ beantwortet, aus der Sicht des Schülers: „Was soll ich lernen?“ wird diese Frage mit „Lernziel“ beantwortet. Ziel des Lehrenden ist es, seine SchülerInnen durch den Lernprozess zum Lernen zu bringen. Lernziele sind im Allgemeinen unterteilbar in ein Thema, das in der Pädagogik „Inhalt“ genannt wird, und eine Tätigkeit, also „Verhalten“.<sup>34</sup> Eberhard unterscheidet zwischen der Bildungsaufgabe, in der formale Aufgaben enthalten sind und die der „Bildung innerer Kräfte“ dienen und der Lehraufgabe, in der materiale Aufgaben enthalten sind und die der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten dienen.<sup>35</sup>

Der lernzielorientierte Unterricht stammt aus den 70er Jahren. Auch heute beeinflusst er noch die Didaktik, denn seine Grundbegriffe haben Gültigkeit. Der Begriff „Lernziel“ wird unter verschiedenen Gesichtspunkten behandelt. Wesentlich ist, dass der Schüler ein Eingangsverhalten hat und zu einem Endverhalten gelangen soll. Bei der Lernzielformulierung wird das beabsichtigte Lern-

---

<sup>34</sup> Eberhard (1978), S. 12-45.

<sup>35</sup> Eberhard (1978), S. 95.

ergebnis angeführt, d.h., falsch wäre die Formulierung: „Der Schüler soll in mögliche Formen einer Ideensammlung eingeführt werden.“ Die richtige Formulierung müsste lauten: „Möglichkeiten einer Ideensammlung kennen und anwenden“. Nicht die Handlung, sondern das Resultat wird festgelegt.

#### **2.5.3.1. Lernziele nach dem Abstraktionsprinzip**

Christine Möller unterteilt Lernziele nach dem Abstraktionsniveau der Lernzielformulierungen. Unter „abstrakt“ versteht man Formulierungen, die alternative Konkretisierungen zulassen. Diese Theorie beinhaltet zwei Probleme: Abstraktionsniveaus können nur im Verhältnis zu dem bestimmten Beispiel geschätzt werden, außerdem spielt die unterschiedliche Semantik eine Rolle.

**Richtziele:** Sie sind auf dem höchsten Abstraktionsniveau formuliert und schließen wenige alternative Eingrenzungen aus. Dadurch entsteht eine Vieldeutigkeit, da unspezifische Begriffe verwendet werden. Somit handelt es sich um den geringsten Grad der Eindeutigkeit.

Beispiel: Befähigt werden, am gesellschaftlichen und kulturellen Leben des Staates teilzunehmen.

**Grobziele:** Sie sind auf dem mittleren Abstraktionsniveau formuliert und schließen eine größere Zahl von Alternativen aus. Sie sind eine „vage Endverhaltensbeschreibung ohne Angabe des Beurteilungsmaßstabes.“<sup>36</sup>

Beispiel: Schreibmethoden des kreativen Schreibens kennen.

**Feinziele:** Sie sind auf dem niedrigsten Abstraktionsniveau formuliert. Alternativen werden ausgeschlossen, da sie präzise bestimmen, wie die Erwartungshaltung bezüglich des Schülerverhaltens aussieht.<sup>37</sup>

Beispiel: Anhand von vorgegebenen Beispielen fünf von sieben Schreibmethoden richtig zuordnen können.<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> Braun (1976), S. 20.

<sup>37</sup> Möller (1973), S. 51.

### 2.5.3.2. Lernziele nach der Fachbezogenheit

**Allgemeine Lernziele** sind Richt- oder Grobziele, die über die fachlichen Lernziele mitentscheiden. Sie sind fächerübergreifend, es handelt sich um Wissen, Können, Fertigkeiten und Einstellungen. Sie beinhalten überfachliche Kompetenzen wie Persönlichkeitsmerkmale, die ebenso zu den pädagogischen Lernzielen zählen.

**Fachspezifische Lernziele** gliedern den Inhaltsaspekt nach dem Wissenschaftsbereich bzw. dem Schulgegenstand. Der Stoffinhalt konkretisiert sich zuerst auf die einfachen Begriffe des Sachgebietes, um dann höhere Verknüpfungen anzustreben. Der Weg führt von der Inhaltskomponente zur Verhaltenskomponente.

### 2.5.3.3. Lernziele nach der Lernebene

Die Lernziele werden nach dem Schwierigkeitsgrad unterschieden. Es sind vier Ebenen, die sich nach dem Anforderungsniveau richten. Die **Reproduktion** verlangt vom Schüler die reine Wiedergabe aus dem Gedächtnis, während bei der **Reorganisation** das Gelernte verarbeitet und neu geordnet werden muss. Vor oder während der Darstellung verarbeitet der Schüler den Stoff und ordnet ihn nach eigener Vorstellung oder fachlicher Notwendigkeit neu. Die dritte Stufe ist der **Transfer**, der gelernte Inhalt soll durch die Erkenntnis über Reproduktion und Reorganisation hinaus auf ähnliche Aufgaben übertragen werden. Darüber hinaus geht nur das **problemlösende Denken**, der Schüler soll auf der Basis seines Entwicklungsstandes Neuleistungen entwickeln.

### 2.5.3.4. Lernziele nach der Taxonomie

Benjamin Bloom entwickelte gemeinsam mit Kollegen (1956) eine Taxonomie von möglichen Erziehungszielen oder Lernergebnissen, die als Beschreibungen von Schülerverhalten formuliert werden können. Das Wort „Taxonomie“ wird ursprünglich der Biologie zugeordnet, um Tiere und Pflanzen zu klassifizieren.

---

<sup>38</sup> Terhart (1989), S. 34-35.

Dazu teilten sie die Taxonomie in drei Bereiche: in den kognitiven, den affektiven und den psychomotorischen Teil.

Der **kognitive Bereich** schließt Lernziele ein, die Erinnern oder Erkenntnis von Wissen und die Entwicklung intellektueller Fertigkeiten und Fähigkeiten behandeln. Dieser Bereich hängt am engsten mit gegenwärtigen Tests zusammen, da es sich um das Gebiet dreht, das am einfachsten zu überprüfen und am leichtesten zu definieren ist. Deswegen hat auch BLOOM mit der Untersuchung dieses Bereiches begonnen. Die sechs Stufen lauten:

1. **Wissen/Kenntnisse** (Knowledge): Kenntnisse von konkreten Einzelheiten, Terminologien, Fakten, Daten, Regeln, Gesetzmäßigkeiten, Theorien und Strukturen, Merkmalen, zeitlichen Abläufen, Kriterien und Methoden – Einzelheiten und Verallgemeinerungen, mit dem Hintergrundwissen, diese in Beziehung zu setzen.
2. **Verstehen** (Comprehension): Zu diesem zählt das einfache Begreifen bzw. Wahrnehmen, als Unterpunkte werden Übersetzen (objektiv, da Stück für Stück), Interpretieren (Erklären, Zusammenfassen und Neuordnen einer Nachricht) und Extrapolieren (Trends oder Tendenzen, die zu Konsequenzen führen) genannt.
3. **Anwendung** (Application): Abstraktionen, die als Regeln, Ideen oder Prozeduren vorliegen, werden in einem anderen Bereich verwendet.
4. **Analyse** (Analysis): Eine Nachricht wird in primäre Teile zerpfückt, um z.B. eine Hierarchie, ein ordnendes Prinzip oder eine Beziehung der Elemente zu verdeutlichen.
5. **Synthese** (Synthesis): Elemente und Teile werden zu einem Ganzen zusammengefügt, damit Strukturen oder Muster zu erkennen sind, die vorher nicht deutlich waren. Alternative Lösungen werden formuliert.
6. **Bewertung** (Evaluation): Eine Meinung wird dargestellt und verteidigt, indem die Informationen beurteilt werden oder nach einem Kriterienkatalog

eine Arbeit auf ihre Qualität untersucht wird. Die Werte von Ideen und Materialien werden abgewogen und Alternativen bestimmt.<sup>39</sup>

Benjamin Bloom fand mit der Gruppe seiner Psychologen heraus, dass Lehrerfragen oft nur an den niedrigsten Stufen des Denkens ansetzen (zu 95%), mit dieser Hierarchie des Denkens wird es LehrerInnen erleichtert, ebenso höhere Ebenen des Lernprozesses anzusprechen. Mit Schlüsselfragen ist es möglich, die sechs Stufen des Denkens zu kontrollieren.

Weil Wissen so einfach zu lehren und zu überprüfen ist, wird es als Lernziel stark betont und steht in keinem Verhältnis zu seiner Nützlichkeit oder seiner Bedeutung für die Entwicklung des Individuums. Tatsächlich neigen Lehrer und die Schule dazu, dorthin zu sehen, wo das Licht am hellsten scheint, und wo es am leichtesten ist, dem Individuum bei seiner Entwicklung zu helfen.<sup>40</sup>

Hier spricht er nicht nur die Notwendigkeit der anderen Teilbereiche von Lernzielen an, sondern auch die Überlegung, Wissen müsse zweckerfüllend und aufbauend sein. Der Nutzen soll breit gefächert sein, da noch keine spezifische Berufswahl getroffen worden ist. Es muss als Grundlage dienen, später wieder gebraucht werden, organisiert und strukturiert sein und wird somit besser gelernt, als Wissen, das isoliert und spezialisiert ist.

Als zweiten Teil der Taxonomie nennt er den **affektiven Bereich**. Dieser beinhaltet Lernziele, die Veränderungen von Interesse, Einstellungen und Werten und die Entwicklung von Wertschätzungen und geeignetem Anpassungsvermögen beschreiben. Mehrere Probleme machen diesen Bereich bei der Überprüfung unzugänglicher. Die Klassifizierung ist schwieriger, die Lernerfahrungen sind weniger greifbar. Die Verhaltensweisen sind schwerer zu beschreiben, da es sich um beobachtbares Verhalten, aber auch um innere Gefühle handelt. Daher wurde zuerst das Werk über den kognitiven Bereich veröffentlicht.

---

<sup>39</sup> Bloom (1971), S. 217-223.

<sup>40</sup> Bloom (1971), S. 45.



Auch die affektiven Lernziele sind hierarchisch aufgebaut:

1. **Aufmerksam werden, beachten** (Receiving, Attending): Der Schüler beachtet bestimmte Phänomene, bewusst oder halbbewusst wird ein Reiz aus einer Gruppe wahrgenommen, ohne ihm eine Wertung zuzuteilen.
2. **Reagieren** (Respond): Der Schüler setzt eine Handlung, nachdem er aufmerksam geworden ist, d.h. eine Aktivität, Antwort.
3. **Werten** (Valuing): Der Schüler zeigt ein konstantes Wertverhalten, favorisiert einen Wert und bindet sich daran.
4. **Strukturierter Aufbau eines Wertesystems** (Organization): Der Schüler begreift einen Wert und ordnet diesen in ein Wertesystem ein.
5. **Charakterisierung durch einen Wert** (Characterization by a Value or a Value Complex): Das Schülerverhalten wird in bestimmten Situationen voraussagbar und alle Wertungen werden zu einer Weltanschauung verbunden.<sup>41</sup>

Der **psychomotorische Bereich** ist von manipulativen oder motorischen Fähigkeiten geprägt. Darunter fallen Leibeserziehung, handwerkliche und technische Fähigkeiten, Handschrift und Sprechen. Es geht um Lernziele, die Bezug auf Handlungen, Gegenstände oder Materialien nehmen.

1. **Imitation:** Beobachtbare Handlungen werden nachgemacht, die Nachahmung ist an die vorhergehende Demonstration gebunden und meistens unvollkommen.
2. **Manipulation:** Der Schüler kann Handlungen bewusst aus mehreren auswählen und nur durch Instruktionen umsetzen, durch Übung des Handlungsmusters ist der Ablauf gefestigt.
3. **Präzision:** Der Schüler ist unabhängig vom Modell, beim Reproduzieren hält er sich an Genauigkeit.
4. **Handlungsgliederung:** Mehrere Handlungen werden koordiniert und wirken zusammen. Um harmonisch zu sein, wird der Handlungsverlauf aufeinander abgestimmt.

---

<sup>41</sup> Vgl. Kratwohl / Bloom / Masia (1975).

5. **Naturalisierung:** Die Naturalisierung ist der höchste Grad der Beherrschung eines Handlungsablaufes. Dieser ist automatisiert und benötigt den niedrigsten psychischen Aufwand.

Diese drei Bereiche schließen einander nicht aus, sondern ergänzen einander, affektiv und kognitiv sind komplementäre Begriffe.

#### 2.5.4. Evaluation

Evaluation bedeutet „die Auswertung einer Erfahrung durch eine oder mehrere Personen; der Begriff ist bes[onders] gebräuchlich in den Sozialwiss[enschaften], die soziale oder pädag[ogische] Aktionsprogramme auf den in ihnen angestrebten Erfolg hin untersuchen.“<sup>42</sup> Zu einem späteren Zeitpunkt wird der Erklärung von Evaluation, ebenfalls im Brockhaus, schon mehr Platz zugemessen:

1) bildungssprachlich: sach- und fachgerechte Bewertung

2) Sozialwissenschaften und Technik: Analyse und Bewertung eines Sachverhalts, v.a. als Begleitforschung einer Innovation. In diesem Fall ist E. Effizienz- und Erfolgskontrolle zum Zweck der Überprüfung der Eignung eines in Erprobung befindl. Modells. E. wird auch auf die Planung angewendet, zum Zweck der Beurteilung der Stringenz der Zielvorstellung und der zu deren Verwirklichung beabsichtigten Maßnahmen. Bei der Analyse eines gegebenen Faktums ist E. die Einschätzung der Wirkungsweise, Wirksamkeit und Wirkungszusammenhänge. E. wird u.a. in der Handlungsforschung der angewandten Sozialforschung, Pädagogik, Psychologie und Psychiatrie herangezogen sowie in den Wirtschaftswissenschaften, in der Entwicklungspolitik, im Städtebau, bei Verkehrsanalysen, bei Untersuchungen von Infrastrukturen oder auch von Rechensystemen.<sup>43</sup>

Qualitatives Forschen untersucht, wie Menschen individuell einen Sachverhalt sehen und welche Handlungen sie setzen wollen. Daraus wird geschlossen, wie eine Theorie dazu aussehen könnte, um Konklusionen für die Praxis zu erschließen. Von dieser unterscheidet sich die empirische quantitative Forschung dadurch, dass sie sich als Ziel setzt, soziale und psychische Phänomene zu „messen“. Diese Fakten werden zur Überprüfung von Hypothesen verwendet. Zur Kontrolle von geistes- und kulturwissenschaftlichen Begebenheiten verwenden wir die qualitative Forschung. Für die empirische qualitative Forschung

---

<sup>42</sup> Der Große Brockhaus (1978), S. 590-591.

<sup>43</sup> Brockhaus (1997), S. 716.

wurden **Gütekriterien** entwickelt, deren Einhaltung es zu gewährleisten gilt. Dazu zählen Objektivität, Validität und Reliabilität. Unter Objektivität eines Messverfahrens oder von Fragen zählt die Unabhängigkeit von der Wahl des Messenden bzw. des Interviewers auf das Ergebnis. Um Validität zu garantieren, müssen die gewählten Indikatoren, Fragen und Antwortmöglichkeiten auch wirklich das überprüfen, was sie vorgeben, d.h. sie müssen präzise formuliert sein. Reliabilität kann man auch mit Zuverlässigkeit gleichsetzen, die formale Genauigkeit der Untersuchung hängt von der Unmissverständlichkeit der Fragen ab. Messfehler jeder Art sollen durch ein Höchstmaß an Genauigkeit und Anstrengung, die Fragen eindeutig zu gestalten, verbunden sein. Als Indikator gilt hier die Replizierbarkeit der Untersuchung. Bei einer Wiederholung des Tests sollten ebenbürtige Ergebnisse erzielt werden können. Nach Miles und Hubermann<sup>44</sup> sollten Einheitskriterien reformiert werden. Sie trennen Validität in interne Validität, unter der sie Glaubwürdigkeit und Authentizität verstehen, und externe Validität, also die Transferierbarkeit. Der Nutzen ist in der Handlungsorientierung gegeben. Die darüber hinaus eigens erstellten Kriterien qualitativer Forschung sind „kommunikative Validierung“, wobei die Befragten die erhobenen Daten auf ihre Gültigkeit hin beurteilen sollen. „Triangulation“ wird als eigene Methode, um methodische Verzerrungen zu verhindern, eingesetzt. Durch die Verwendung verschiedener Methoden, Theorien und Forscher soll die Verzerrung minimiert werden. Weiters wird die „Validierung der Interviewsituation“ erwähnt: Es soll überprüft werden, ob ein Arbeitsbündnis zwischen Befragtem und Fragendem zustande gekommen ist. Außerdem ist es im Sinne der „Authentizität“ wesentlich, dass mit den Äußerungen der Befragten sorgfältig umgegangen wird.<sup>45</sup>

Die Gütekriterien der qualitativen Forschung entwickeln sich nach den Bedürfnissen der Untersuchungen weiter. Sie sind in dieser Arbeit nicht nur Grundlage der Überprüfung des Lernerfolges der SchülerInnen, sondern werden ebenso für die Feedbackbögen der Beteiligten benötigt.

---

<sup>44</sup> Vgl: Steinke (2000), S. 319-331.

<sup>45</sup> Steinke (2000), S. 321.

Unter Gütekriterien der Evaluation führt Nadja Badr Goetz<sup>46</sup> Genauigkeit an. Sie verlangt klare Dokumentation, Kontextanalyse und Deskriptionen der Zielsetzung. Korrektheit bezieht sich auf das methodische Vorgehen. Hier steht der Dienstleistungsgedanke im Vordergrund. Die Interessen und Bedürfnisse des Zielgruppenspektrums dürfen nicht außer Acht gelassen werden. Sie bezieht diese Forderung im gymnasialpädagogischen Sinn auf die wesentlichen Faktoren einer interessierten Projektleitung und deren wissenschaftliches Erkenntnisinteresse. Im Gegensatz dazu stehen die in der Praxis auftretenden Erfordernisse auf Seiten der Schulleitung und der Lehrkräfte. Ihr Ziel ist die Erfolgsorientierung und der Umgang mit der Komplexität. Als dritte Gruppe sind die SchülerInnen zu sehen, ihr Interesse liegt in der Weiterentwicklung und dem Lernerfolg. Die Bedürfnisse aller drei Gruppen sollten durch korrekte Methode und Auswertung gedeckt werden. Natürlich ist Evaluation wichtig, doch die Kontrollfunktion sollte teilweise für die Rückmeldung in den Hintergrund treten, um Lernen nach neuen Erkenntnissen in den Vordergrund zu stellen. Die Nützlichkeit der Ergebnisse bezieht sie auf jene Personen, die von den Informationen profitieren können. Objektivität, Reliabilität und Validität sind klassische Gütekriterien der qualitativen Forschung. Ernst von Glasersfeld erweitert dieses Spektrum 1996 um die Viabilität: Er fordert, wissenschaftliches Wissen im jeweiligen Verwendungszusammenhang zu prüfen: „Erweist sich Erkenntnis im Verwendungszusammenhang als haltbar, kann sie als gültig bezeichnet werden.“<sup>47</sup> „Viabel“ bedeutet soviel wie passend, brauchbar. Er tauscht den Begriff der Wahrheit mit Viabilität aus. Es handelt sich um einen möglichen Weg neben dem Bewusstsein, dass es auch andere passende Wege geben könnte. Viabilität erleichtert den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis, indem Praxisrelevanz als Erfolgsgarant für die Rezeption in der Praxis aufgefasst wird.

---

<sup>46</sup> Goetz (2007), S. 87-91.

<sup>47</sup> Goetz (2007), S. 89.

### 3. Bildungsstandards Deutsch

#### 3.1. Fachspezifische Hürden

Kaspar H. Spinner nennt sieben Fakten<sup>48</sup>, welche die Erstellung von Bildungsstandards im Fach Deutsch erschweren:

1. **Offene Fachgrenzen:** PISA beschränkt Lesekompetenz nicht allein auf den Deutschunterricht, jedoch wird bei uns „die sprachliche Förderung alleine dem Deutschunterricht zugeordnet“, während auch fächerübergreifende Kompetenzen wie die Medienerziehung dem Deutschunterricht zugeteilt werden.
2. **Komplexität des Faches Deutsch:** Spinner unterteilt die sehr unterschiedlichen Kompetenzen, die das Fach Deutsch abdecken muss, in die Kompetenzbereiche „Sprechen und zuhören“, „Schreiben“, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“.

[D]iese Kompetenzbereiche treten im Unterrichtsalltag keineswegs sauber und getrennt voneinander auf.(...) Das Problem der Komplexität des Deutschunterrichts besteht also nicht einfach in dessen Vielseitigkeit, sondern mehr noch in der wechselseitigen Verschränktheit der Teilkompetenzen.<sup>49</sup>

Dazu äußert er den Zwiespalt der bestehenden Kompetenzmodelle, entweder die Komplexität des Gegenstandes künstlich in Teilkompetenzen aufzugliedern oder unscharfe Kompetenzbeschreibungen zu akzeptieren.

3. **Systemzwänge:** Darunter wird der Zwang, alles zu kategorisieren, verstanden. Spinner nennt zwei Beispiele, um die Sinnlosigkeit solcher Modelle zu veranschaulichen. Die Diskrepanz der theoretischen Vorschläge und der Umsetzungsmöglichkeiten in Tests wird veranschaulicht. Einfachere Modelle geben der Überprüfungs-Praxis bessere Chancen, wirklich das zu überprüfen, was sie vorgeben, überprüfen zu wollen.

---

<sup>48</sup> Spinner (2007), S. 211-218.

<sup>49</sup> Spinner (2007), S. 212-213.

4. **Kreativität:** Kreativität wird als divergentes Denken verstanden, somit also als ein Denken, das „nicht in erwarteten Bahnen verläuft“.

Der Deutschunterricht ist ein Fach, dem man in der Regel eine große Bedeutung in der Entwicklung von Kreativität zuschreibt (z.B. beim kreativen Schreiben). (...) Standardisierung scheint im Widerspruch zu kreativem Verhalten zu stehen.<sup>50</sup>

Bei den Testungen spielen kreative Leistungen nur am Rande eine Rolle. Testsituationen sind standardisiert, dabei handelt es sich um einen Widerspruch zu kreativen Leistungen, da diese „aufgesetzte“ Situation dem Arbeitsvorgang eines kreativen Menschen nicht entspricht.

5. **Literarisches Lernen:** Es stellt sich die Frage, ob es überhaupt möglich ist, alle Teilaspekte literarischen Lernens in Teilaspekte zu gliedern, die überprüft werden können. Häufig handelt es sich um Identifikationserfahrungen, die wechselseitig zu einem Text entstehen. Der Leistungsüberprüfung bei innerpsychischen Abläufen sind Grenzen gesetzt.
6. **Verständnis für psychische Prozesse und Werterziehung:** Handlungsmotive werden in Theaterstücken, Romanen, Erzählungen und Kurzgeschichten veranschaulicht. Aus diesen heraus werden Wertevorstellungen geprägt. In der Figurengestaltung sind Verhältnisse beschrieben, die wissenschaftlich betrachtet Verhaltens-, Entwicklungs- und Tiefenpsychologie enthalten. D.h., weit über die Grenzen der Literatur hinaus werden Kompetenzen entwickelt, die als solche nicht überprüft werden, allerdings trotzdem zu den wesentlichen Bildungszielen zählen. Um diese Kompetenzen zu überprüfen, werden sie auf Literatur reduziert, obwohl sie über diese hinaus wirksam sein sollten.
7. **Geistesgeschichte:** Weitere Grenzen der Bildungsstandards werden durch überfachliche Forderungen aufgezeigt. Kulturelle und geistesgeschichtliche Inhalte sollen ebenso vermittelt werden. Am Ehesten lässt sich diese Aufgabe den Fächern Geschichte, Kunst, Musik und Deutsch zuordnen. Wo werden sie jedoch überprüft?

---

<sup>50</sup> Spinner (2007), S. 214.

Ad 2.) Komplexität des Faches Deutsch: Spinner führt Beispiele zur Illustration der Verschränktheit der Teilkompetenzen an, auf diesen Punkt möchte ich auch bezüglich des kreativen Schreibens eingehen. Diese unscharfe Abgrenzung betrifft besonders diese Form des Schreibens. Zuerst möchte man meinen, kreatives Schreiben ist, wie die Bezeichnung schon aussagt, eindeutig in den Bereich des Schreibens einzuordnen. Jedoch fällt nur das überprüfbare Produkt in diese Kategorie. Der Prozess des kreativen Schreibens wird vor allem durch offene Formen der Themenfindung bestimmt oder durch eine Kreativitätstechnik erarbeitet. Ebenfalls kann eine Textvorlage zur Weiterbearbeitung dienen. Daher ist es möglich, alle Teilkompetenzen abzudecken, wobei ich denke, dass, je nach vorliegender Aufgabenstellung zwei bis drei Teilkompetenzen gefördert werden. Sie liegen nicht zwangsläufig im Bereich des Schreibens, sondern ebenso in den Bereichen „Hören“ und „Sprechen“ und „Sprachbewusstsein“.

Ad 4.) Kreativität: Hier gibt Spinner eine Diskussionsgrundlage vor, indem er in den Raum stellt, ob „verständlich schreiben“ ein Kriterium für kreatives Schreiben darstellt. Er nimmt Bezug auf den Bildungsstandard der deutschen Kultusministerkonferenz von 2004, in dem es heißt: „strukturiert, verständlich, sprachlich variabel und stilistisch stimmig zur Aussage schreiben“.<sup>51</sup> Als Beispiel nennt er das Schreiben von Gedichten. Diesbezüglich will ich darauf verweisen, dass auch das Schreiben von Gedichten Regeln, Mustern und Vorlagen folgt. Auch ein dadaistisches Gedicht, das insofern befremdlich wirkt und inhaltlich schwerer zu beurteilen ist, ist strukturiert aufgebaut. D.h., im Hinblick auf die stilistische Stimmigkeit ist auch diese Gedichtform überprüfbar. Bezüglich der Verständlichkeit handelt es sich um keinen Teilaspekt, den ein dadaistisches Gedicht erfüllen müsste. Das liegt in der Natur der Sache und ist kein Widerspruch zu den Anforderungen.

Ansonsten geht er auf das intuitive Sprachgefühl ein, das für das kreative Schreiben eine große Rolle spielt. Hier bezieht er sich auf: „sprachliche Mittel gezielt einsetzen: z.B. Vergleiche, Bilder, Wiederholung“. Die Fragestellung lau-

---

<sup>51</sup> KMK für den mittleren Schulabschluss, zitiert nach Kopfermann (2001), S. 215.

tet: Impliziert „gezielt einsetzen“ eine bewusste Sprachwahl? Intuitives Sprachhandeln ist das unreflektierte und unbewusste Erkennen dessen, was als sprachlich angemessen empfunden wird. Die Muttersprache prägt das Sprachhandeln, das auf dem sozialen Umfeld und Erfahrung beruht. Da es auf der Muttersprache aufbaut, ist es zwar unbewusst, aber doch auch durch das soziale Umfeld und die Erfahrungen in der Schule mit beeinflusst. D.h., es handelt sich um erlerntes Können, das nicht gesteuert eingesetzt werden kann, aber trotzdem durch Übung erhöht wird. Auch die unbewusst-richtige Sprachwahl führt zum Ziel, sie ist nicht isoliert zu sehen, da Kopf- und Bauchgefühl zusammenspielen.

### 3.2. Gymnasiale Kompetenzbereiche

Thomas Kopfermann<sup>52</sup> fordert als Voraussetzung für die Festlegung von Lernzielen und Kompetenzen die Überprüfung tatsächlicher Verhältnisse, die als Grundlage aller Unterrichtsdiagnosen dienen sollte. Somit verlangt er „normative Setzungen“, diese „sollten praktisch und pragmatisch abgesichert und fundiert sein.“<sup>53</sup> Als nächststehende Quelle sollten dazu LehrerInnen befragt werden. Nicht ausschließlich die Grundlage soll ermittelt werden, auch der Ist-Stand sollte durch Feedback der LehrerInnen und SchülerInnen überprüft werden. Auf diesem Hintergrund aufbauend können einfache Lernzielbestimmungen, die er für das Unterrichtsfach Deutsch in der gymnasialen Oberstufe bestimmt, umgesetzt werden. Die Lernziele werden als Kompetenzen formuliert, die dazu dienen, Zielkomplexe abzudecken. Die Kompetenzen sollen in drei Dimensionen oder auch Lernrichtungen entfaltet werden: Wissenschaftlichkeit, Ästhetik und Lebensweltbezug.

**Wissenschaftlichkeit** basiert auf der fachlichen Korrektheit, „basale Fähigkeiten“ sind Grundlage, ebenso geht es um die Vermittlung wissenschaftlichen Arbeitens. Im Deutschunterricht soll das geisteswissenschaftliche Denken vermittelt werden, außerdem sind Medienerziehung und Informationstechnik in den

---

<sup>52</sup> Kopfermann (2001), S. 124-141.

<sup>53</sup> Kopfermann (2001), S. 124.



Grundlagen zu besprechen. In der Sprachkompetenz geht es auch um die allgemeine Kommunikationskompetenz im Englischen, da Interdisziplinarität besteht.

**Ästhetik** bedeutet die „Wahrnehmungsschulung mit allen Sinnen“. In den sprachlich-künstlerischen Fächern geht es um die wahrnehmende Wirklichkeitsverarbeitung, die keinen Streichungen unterliegen darf. Das kognitive Lernen soll dem spielerischen Lernen gleichgestellt werden. Denn nur in der Schule ist Raum, um in Spielen soziale Handlungen zu erproben, ohne die gesellschaftliche Rückwirkung tragen zu müssen. Kopfermann fordert eigene Fachteile wie Rhetorik oder Theater, in denen Platz für gesellschaftliche Erprobung ist, allerdings darf es nicht darauf hinauslaufen, dass Ästhetik isoliert wird, symbolische Erfahrungen müssen im Zusammenhang präsentiert werden.

**Lebensweltbezug** bedeutet, Schule und Realität miteinander zu verknüpfen. Abschottung ist in der heutigen Zeit nicht mehr angebracht. Die Jugend und ebenso die Gesellschaft haben sich verändert, die Zeit ist kurzlebiger, deswegen gehen Veränderungen schneller vonstatten. Praktika in Sozialbereichen und zum Kennenlernen des Berufslebens sind nötig, um Theorie und Praxis zu vereinen. Falsche Vorstellungen werden durch falsche Bilder erzeugt, deshalb ist der Realitätsbezug wichtig. Ob in eigenen Fächern oder zum Fachunterricht passend, sind Themengebiete wie Jugendrecht, politische Bildung etc. aus dem Schulalltag nicht wegzudenken.

Kopfermann teilt die für die Oberstufe erforderlichen Kenntnisse in Gebiete ein:

### **3.2.1. Lesekompetenz**

Über die Fähigkeit hinaus, Texte zu verstehen, fordert er, ein Textganzes zu erkennen. Eine anspruchsvolle Textkonstruktion beinhaltet den Textsinn im Kern wie auch genaue Fragen, die an den Text gestellt werden. Es geht um das Verständnis und die Bereitschaft, unbekannte Wörter nachzuschlagen. Mündigkeit wird mit methodischem und systematischem Verstehen geschürt, es gilt sowohl komplexe Texte als auch Bilder zu zerlegen. Dadurch wird über das literarische Verständnis hinaus auch das Textverständnis eines philosophischen,

theoretischen, rhetorischen, politischen etc. Text geschult. Natürlich ist auch das literarische Verständnis ein Textverstehen über den Text hinaus, nicht nur der Text selbst wird analysiert, auch das dazu vorhandene Hintergrundwissen. Die Epoche, Zeitgeschichte, Biographie des Autors etc. sind ebenso Quellen des kontextuellen Bezugs. Texte verstehen heißt also, Textzusammenhänge zu verstehen und zugleich auf bereits Erlerntes zurückzugreifen. Leseförderung geht über die Lesefähigkeit hinaus, Medienerziehung und Mediennutzung sind Grundlagen der Oberstufe. „Informationen werden erst dadurch sinnvoll, dass sie zu schon vorliegendem Wissen in Beziehung gesetzt werden.“<sup>54</sup>

Die Fähigkeit, „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“<sup>55</sup>, so lautet die Definition der OECD zu Lesekompetenz.

Das PISA-Rahmenkonzept unterscheidet drei Aspekte des Lesens, die für das Textverständnis von zentraler Bedeutung sind: Das Textformat, das von fortlaufenden Texten wie Erzählungen und Kommentaren bis zu nicht fortlaufenden Texten wie Grafiken oder Formulare reichen kann. Weiters die Art der Leseaufgabe, Jugendliche ordnen alltägliche Texte ein und verstehen diese Texte in mehreren Dimensionen, die einzeln getestet werden:

- Informationen aus einem Text extrahieren
- Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln
- Eine textbasierte Interpretation entwickeln
- Über den Inhalt des Textes reflektieren
- Über die Form des Textes reflektieren

Des Weiteren variieren Situationen und Kontexte, unterschiedliche Umfelder wie private, öffentliche, berufliche und bildungsbezogene Texte werden geboten.

---

<sup>54</sup> Kopfermann (2001), S. 127-128.

<sup>55</sup> [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/fr\\_reload.html?lesen.html](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/fr_reload.html?lesen.html) (25.02.2010)

PISA teilt Lesekompetenz in fünf Stufen ein. Stufe V entspricht der „flexiblen Nutzung unvertrauter, komplexer Texte“.<sup>56</sup>

### 3.2.2. Schriftsprachenkompetenz

Schriftsprachenkompetenz bedeutet „Verfassen von Texten“. Heutzutage ist das Schreiben von Ganztexten zurückgegangen, durch den E-Mail-Verkehr der Jugendlichen, SMS-Schreiben und „Chatten“ wird die Sprache häufig „verstümmelt“. Informationen werden verkürzt dargestellt, durch „Emoticons“<sup>57</sup> ersetzt bzw. ergänzt und durch Akronyme<sup>58</sup> ausgedrückt. Jugendliche schreiben privat kaum Ganztexte, eventuell verfassen sie ein Tagebuch, doch auch das kommt immer mehr aus der Mode. Kalender werden auch nur in Stichwörtern geführt, Briefe haben Seltenheitswert. Die Anforderungen im täglichen Leben schränken sich auf das Ausfüllen von vorgedruckten Formularen ein. Auch im Unterricht wird in Stichwörtern mitgeschrieben, Gedankenzeichen ersetzen Wortgruppen. Berufliche Anforderungen beziehen sich allerdings auf die Erstellung von Ganztexten, sei es, um einen Geschäftsbrief aufzusetzen, eine Beschwerde zu formulieren oder eine neue Idee anzupreisen. Im schulischen Umfeld können SchülerInnen bei Projekten, kreativem Schreiben und journalistischen Übungen ihr Talent zeigen.

Kopfermann<sup>59</sup> fasst die Differenzierungen nach Fritzsche<sup>60</sup> wie folgt zusammen:

Schriftlichkeit bedeutet Objektivierung: Das Geschriebene tritt dem Schreiber objektiv gegenüber und ist damit der Selbstüberprüfung und der Fremdkontrolle zugänglich. Demgegenüber bleibt Mündlichkeit mit dem Sprechersubjekt in Sprache, Artikulation, Sprechausdruck und Körpersprache als Einheit verbunden. Mit der Objektivierung geht einher, dass Schreiben das Auszudrückende fixiert: Schriftlichkeit bedeutet Festlegung, Geschriebenes kann wiederholt gelesen werden, ist diskutierbar und interpretierbar. Mündliches dagegen ist flüchtig, nur mit Hilfe technischer Medien oder mit dem Gedächtnis kontrollierbar und dabei auch nur der rein verbale Anteil des Gesprochenen. Im Schreiben isoliert sich der Schreiber; selbst

---

<sup>56</sup> Kopfermann (2001), S. 127-128.

<sup>57</sup> Auch „Smilies“ genannt, z.B. ☺, ;-)

<sup>58</sup> Internetabkürzungen, wie sie international in Newsgroups und Foren verwendet werden, u.a. \*gg\*, \*lol\*

<sup>59</sup> Kopfermann (2001), S. 130.

<sup>60</sup> Fritzsche (1994), S.9.

wenn er adressatenbezogen schreibt, tut er dies für sich. Sprechen geschieht immer im konkreten Kontakt mit anderen, die ergänzen, helfen, nachfragen, ins Wort fallen (usw.) Schriftlichkeit zwingt zur verstehbaren Verbalisierung: Alles, was vermittelt werden soll, muss eine sprachlich verstehbare Form erhalten, sonst wird es nicht verstanden (Problem vieler Schüleraufsätze!). Mündlichkeit wird gebildet durch die Trias verbalen Verhaltens, Körpersprache und Sprechausdruck (Betonungen, laut-leise, Artikulation usw.).

Grundsätzlich kann man sagen, dass der Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit nicht nur die Differenz von phonischer und grafischer Umsetzung beinhaltet. Mündlichkeit passiert spontan und ist informell. Durch Gestik und Mimik wird ein Kontext vermittelt, es ist möglich, eine Konnexion zwischen dem Gesprochenen und dem Ausdruck herzustellen. Ebenso kann man auf die Konnotation achten, Wörter können positiv oder negativ behaftet sein.

Eine weitere Möglichkeit, zusätzliche Informationen zu beziehen, nennt man Subtext. Das Verständnis von Subtexten ist abhängig von dem Zuhörer bzw. Leser, seine Interpretation entsteht durch „zwischen den Zeilen lesen“. Diese Fähigkeit kann der mündliche Sender einordnen und darauf eingehen. Ein fragendes Gesicht bedarf weiterer, eventuell umformulierter Erklärungen, ein Nicken reicht aus, um Bestätigung zu erhalten. Der Tonfall sagt etwas über die Sprecherintention der gesprochenen Worte aus, sozusagen etwas über die „emotionale“ Komponente der Kommunikation. Hingegen ist es bei einem Schriftstück nicht möglich, nachzufragen. Jedoch lassen sich sowohl mündliche als auch schriftliche Äußerungen finden, die „irgendwie“ dem Medium nicht ganz entsprechen. So finden sich im phonischen Bereich lockerer Small-Talk und wissenschaftliche Vorträge, im grafischen Bereich variiert die Schriftlichkeit durch E-Mails, Chat, Foren und Briefchen, wie sie z.B. während des Unterrichts zur stillen Kommunikation benutzt werden. Demgemäß wechselt hier die mündliche Sprache ins schriftliche Medium.

### **3.2.3. Rhetorische Kompetenz**

Zur Kommunikation in einem Klassenzimmer ist es notwendig, über ein gesichertes fachsprachliches Vokabular zu verfügen. Damit über Literatur, Texte und Verstehen gesprochen werden kann, ist eine gemeinsame Basis notwendig. Die unterschiedliche Formen von Gesprächen (Klärungs-Gespräch, Streit-

Gespräch, Kontakt-Gespräch), also Kommunikation, wie auch die Präsentation müssen kombiniert trainiert werden. Kopfermann sieht rhetorische Kompetenz als ganzheitliche Handlungskompetenz, „die zutiefst mit Mündigkeit, politischer Kultur, Alterität und Sozialität zu tun hat“ und „nicht auf Arbeitstechnik reduziert und nur in einem Schulfach vermittelt werden kann.“<sup>61</sup>

D.h., rhetorische Kompetenz zählt im weiteren Sinn zu den fächerübergreifenden Inhalten. Natürlich hat sie im Unterrichtsfach Deutsch Priorität, jedoch darf die Rhetorik auch nicht in anderen Fächern, die Präsentationstechniken einsetzen, fehlen.

### **3.2.4. Kreative und ästhetische Kompetenz**

Kreative Kompetenz ist nicht ausschließlich ein Schulungsschwerpunkt der bildnerischen Erziehung. Sobald Fertigkeiten in diesem Bereich geprüft werden, sind sie auch Gegenstand in anderen Fächern. Kreatives Handeln bedeutet nicht Planlosigkeit, sondern zielgerichtetes, lösungs- und produktorientiertes Handeln. Impulse werden aus Material gewonnen, das können Texte, aber auch Bilder sein. Der feste Rahmen wird verlassen, der Normenzwang wird durch kreatives Denken ersetzt. Kreatives Denken ist vernetzendes Denken. Kreativität hat nichts mit Intelligenz zu tun, sie ist lernbar und förderbar. Kreativität hat ihren Boden auf Vorgegebenem und setzt sich mit diesem auseinander. Je ausgeprägter ein poetisches Repertoire vorhanden ist, desto höher ist die poetische Kreativität.

Kopfermann<sup>62</sup> postuliert Kreativität als Schlüsselqualifikation im Rahmen einer ästhetischen Erziehung. Vom Deutschunterricht der Oberstufe fordert er daher die Schulung von drei Kompetenzbereichen:

- „Wahrnehmen von Wirklichkeit(en) (realen und medial vermittelten) = „aistheisis“ in des Wortes ursprünglicher Bedeutung sowie Gestaltung ei-

---

<sup>61</sup> Kopfermann (2001), S. 132.

<sup>62</sup> Kopfermann (2001), S. 134.

gener Wirklichkeit(en) in Texten, in der Fantasie mit allen sprachlichen, bildnerischen etc. Mitteln;

- Vernetzen von Wissen und wissensunabhängiges Durcharbeiten von Problemlösungsstrategien (elaboration) mit dem Ziel der Innovation (neue Systeme);
- Imagination, imaginieren als aktive, an Textvorlagen geknüpfte Fantasietätigkeit des Lesers/ Subjekts, mit der Fremderfahrungen verknüpft sind.“<sup>63</sup>

### **3.3. Österreich: Kompetenzmodell BHS**

Zuerst haben wir uns mit den fachlichen Hürden auseinandergesetzt, die veranschaulichen, dass das Unterrichtsfach Deutsch sehr weit gestreut ist und es dadurch schwierig ist, es in ein überschaubares Modell zu fassen. Weiters sind die gymnasialen Anforderungen, von Kopfermann formuliert, in unserem Blickwinkel. Dazu vergleichen wir nun das Kompetenzmodell für die „Berufsbildenden höheren Schulen“ (BHS). Hier gibt es ein Modell für alle Schulformen, der Stundenumfang in den unterschiedlichen Schulformen ist in etwa gleich und die gestellten Anforderungen an die 13. Schulstufe sind ebenso gleichgesetzt. In Österreich gibt es bis zum heutigen Zeitpunkt Kompetenztestungen auf den Stufen D4 und D8. D.h., nach der Volksschule und der Unterstufe wird evaluiert. Dazu sind Testbeispiele auf CD-Rom gratis erhältlich. Eine Evaluierung auf der Stufe D13 erfolgt ausschließlich durch die Zentralmatura.

---

<sup>63</sup> Vgl. Spinner (1998), S. 46-55.

### 3.3.1. Vergleich der Kompetenzmodelle

Interessanter in Bezug auf das Kompetenzmodell der 13. Schulstufe ist das Kompetenzmodell, das für D8 grafisch wie folgt dargestellt wird:

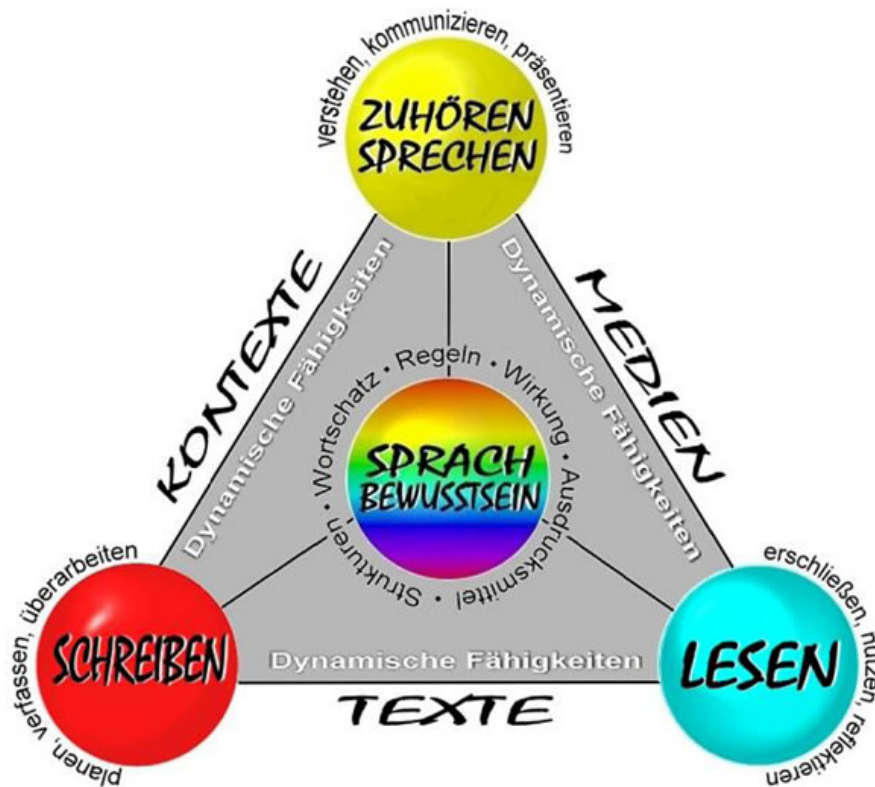


Abbildung 1: Kompetenzmodell Deutsch, 4. Schulstufe

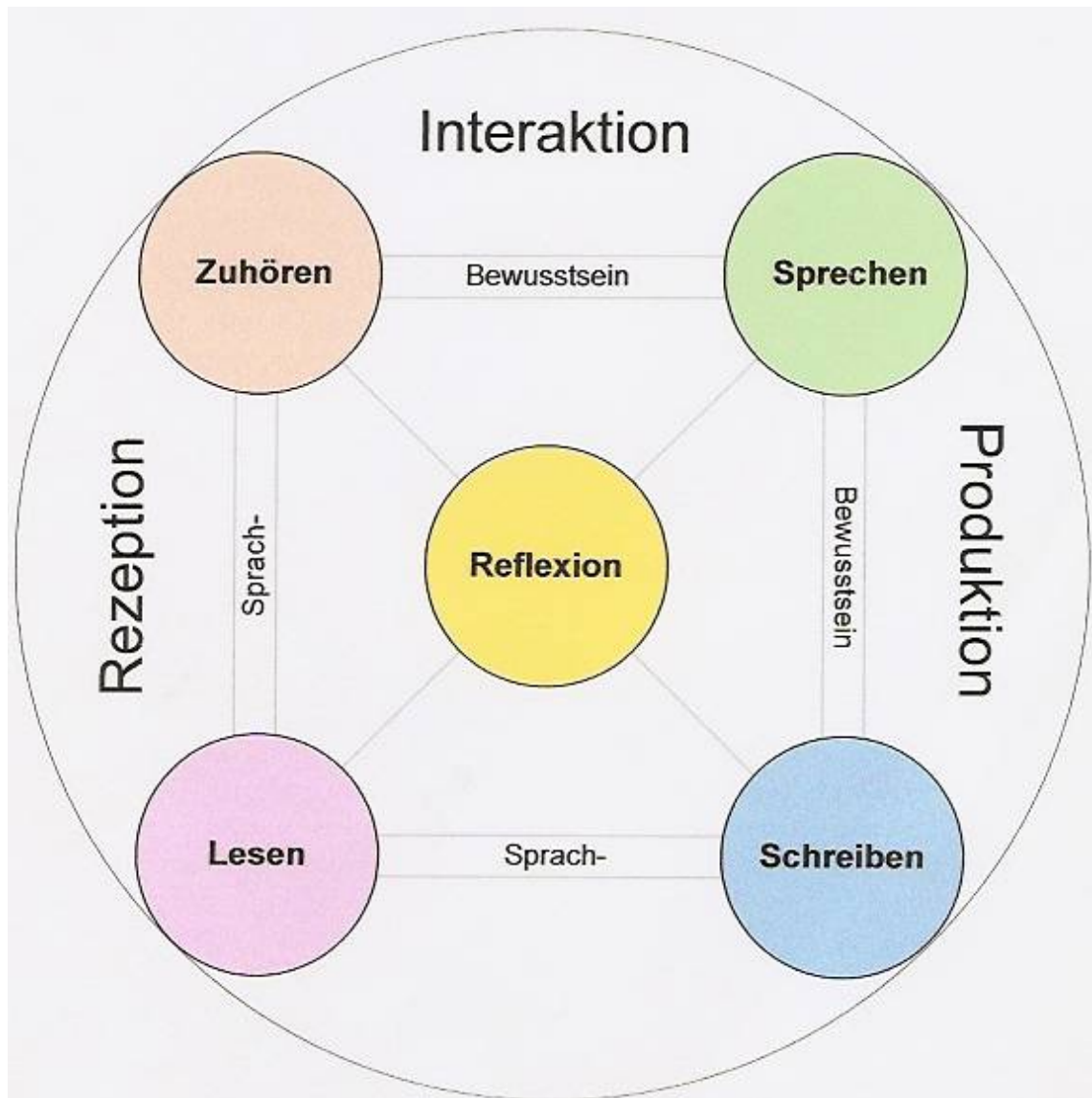
Es beinhaltet die Kompetenzen „Zuhören/Sprechen“, „Schreiben“ und „Lesen“. Es handelt sich somit um ein dreiseitiges Kompetenzmodell, in dessen Kern das „Sprachbewusstsein“ steht. Dieses Modell war Ausgangspunkt für das Kompetenzmodell der 13. Schulstufe. Leider ist ein Vergleich mit einem Kompetenzmodell für die „Allgemeinbildende höhere Schule“ (AHS) nicht möglich, da derzeit kein österreichisches Modell für die 12. Schulstufe existiert.

Die Bildungsstandards Deutsch 13. Schulstufe sind auf alle Arten berufsbildender höherer Schulen ausgerichtet und umfassen den gemeinsamen Nenner der verschiedenen Schularten. (...) Die Beschäftigung mit Sprache, Literatur und Medien leistet einen wesentlichen Beitrag zur Bildung der Persönlichkeit. In diesem Sinne ist der Deutschunterricht als unabdingbare Voraussetzung für eine aktive und reflektierte Teilnahme am gesellschaftlichen und beruflichen Leben zu verstehen.<sup>64</sup>

<sup>64</sup> Weger (2009), S. 15.

Bei dem Kompetenzmodell für die BHS wird von einer ähnlichen Stundenanzahl im Unterrichtsfach Deutsch in den verschiedenen Schulformen ausgegangen. Im Gegensatz zu dem Modell für die Unterstufe wird der Kompetenzbereich „Zuhören / Sprechen“ in zwei Kompetenzbereiche geteilt. Es handelt sich um ein vierseitiges Kompetenzmodell, bei dem „Reflexion“ als Verbindung der Teilkompetenzen in der Mitte steht. Während „Lesen“ und „Zuhören“ zu den von Input geleiteten Kompetenzen zählen, da es bei ihnen um die Aufnahme (Rezeption) des Gehörten / des Gelesenen geht, sind „Schreiben“ und „Sprechen“ aktive Tätigkeiten. Bei ihnen wird produziert, also etwas angefertigt. D.h., sie sind outputorientiert. „Zuhören“ und „Sprechen“ wirken wechselseitig aufeinander ein, daher verbindet sie die Interaktion. Zusammenfassend kann man sagen: Unter Interaktion wird die Wechselbeziehung von Kommunikation verstanden, unter Produktion wird die Fabrikation erfasst und unter Rezeption wird - wie schon erwähnt - Aufnahme erschlossen. „Lesen“ und „Schreiben“ sind nicht miteinander durch eine Tätigkeit verbunden, obwohl sie sicherlich auch viel gemeinsam haben. Die Reduktion auf eine sie verbindende Eigenschaft ist hervorstechend - ihr aktiver bzw. passiver Umgang mit Text. Man könnte diesbezüglich über ein Textarrangement sprechen, jedoch, um den Tätigkeitsbezug zu erhalten, wäre ein Wort aus der Musik passender: Textkomposition. Es impliziert Aufbau, Gliederung und Zusammensetzung des Textes. Verbunden werden die Teilkompetenzen durch das Sprachbewusstsein, das in dem Modell für die 8. Schulstufe in der Mitte steht. Sprachbewusstsein für sich ist für die höheren Schulstufen nicht ausreichend, daher wird das Modell der BHS um den Begriff der „Reflexion“ erweitert. Darunter wird weitläufig die Überlegung, das Nachsinnen verstanden. Abwägen, Nachdenken und Gedankenverknüpfung liegen in diesem Bereich, der mitunter auch durch die anderen Teilkompetenzen abgedeckt wird. Reflexion ist ein wichtiger Bestandteil der Meinungsbildung, die in höheren Jahrgängen auf höherem Niveaubereich gefördert werden muss.





**Abbildung 2: Kompetenzmodell Deutsch, 13. Schulstufe<sup>65</sup>**

Für unser spezielles Beispiel, das kreative Schreiben im Deutschunterricht der BHS, fällt der Blickwinkel besonders auf den Kompetenzbereich Schreiben. Schreiben beinhaltet vor allem das sichtbare Produkt, während bei Kreativitätstechniken auch die Reflexion stark beansprucht wird.

---

<sup>65</sup> Weger (2009), S. 17.

### **3.3.2. Kompetenzbereich: Schreiben (Bildungsstandards in der Berufsbildung, 13. Schulstufe)**

Dieser Bereich gliedert sich wie folgt in:

- Texte verfassen

Deskriptoren: Texte mit unterschiedlicher Intention verfassen und die jeweils spezifischen Textmerkmale gezielt einsetzen, Texte adressatenadäquat produzieren, Texte themengerecht und ästhetischen Kriterien entsprechend gestalten, Texte geschlechtergerecht verfassen, Texte anhand nichtsprachlicher Gestaltungsmittel verfassen

- Texte redigieren

Deskriptoren: Eigene bzw. fremde Texte formal und inhaltlich über- und bearbeiten, Texte unter Einbeziehung von informationstechnologischen Mitteln gestalten

- Schreiben als Hilfsmittel einsetzen

Deskriptoren: Mitschriften verfassen, Informationen strukturiert schriftlich wiedergeben, Relevante Informationen markieren und kommentieren

- Einfache wissenschaftliche Techniken anwenden

Deskriptoren: Bibliographieren, Zitieren<sup>66</sup>

Die ersten zwei Punkte „Texte verfassen“ und „Texte redigieren“ beziehen sich auf die Sachkompetenz, die inhaltlich-fachlich ist. Die Punkte drei „Schreiben als Hilfsmittel“ und vier „Einfache wissenschaftliche Techniken anwenden“ sind der Methodenkompetenz zuordenbar. Sie sind strikt methodisch-strategisch.<sup>67</sup>

Auch die Deskriptoren passen in diese Einteilung, die einzige Ausnahme stellt der Unterpunkt „Texte unter Einbeziehung von informationstechnologischen Mitteln gestalten“ dar, dabei handelt es sich um eine Mischform.

---

<sup>66</sup> Weger (2009), S. 22.

<sup>67</sup> Fix (2006), S. 23.

### 3.3.3. Schreibkompetenz / Schreiben

Michael Becker-Mrotzek meint, dass Schreibkompetenz pragmatisch zu konzipieren ist, „als eine Fähigkeit zu denken, die sich in einem Handlungskontext bewähren muss“, denn „jede sprachliche Äußerung muss nicht nur dem Prinzip der grammatischen Richtigkeit, sondern auch dem der pragmatischen Angemessenheit genügen“.<sup>68</sup> Schriftkenntnisse liegen dem konstitutiven Teil der Schreibkompetenz zugrunde, d.h., die Beherrschung von lesen und schreiben. Die Fähigkeit zur Produktion von Texten, die sich aus Teilfähigkeiten und Kenntnissen zusammensetzt, entspricht unserem Verständnis von Schreibkompetenz. Eine weitere konstitutive Fähigkeit ist die, „sprachliche Äußerungen so zu konzipieren, dass sie aus sich heraus verständlich sind“.<sup>69</sup> Produktion und Rezeption können durch die Dauerhaftigkeit der Schrift räumlich und zeitlich auseinanderfallen. Sprachliche Äußerungen müssen sich daher ihren eigenen Kontext schaffen, dazu benötigen sie den Einsatz spezifischer lexikalischer, grammatikalischer sowie pragmatischer Mittel.<sup>70</sup>

Peter Lang unterscheidet zwischen Argumentierkompetenz und Schreibkompetenz, bei beiden sind die konstitutiven Teilkompetenzen Sachkompetenz, sprachliche Kompetenz und sozial-kommunikative Kompetenz enthalten. Argumentierkompetenz umfasst darüber hinaus noch moralische Kompetenz. Schriftsprachliche Kompetenz setzt sich aus Routinewissen, Makro- und Mikrostrukturwissen als auch aus Wissen über den Schreibprozess selbst zusammen.

Er geht auf die fünf Entwicklungsniveaus beim Schreiben nach Bereiter ein:

- **Assoziatives Schreiben:** Technisch-motorische geschriebene Sprache wird erzeugt, damit kontrollierte Ideen hervorgebracht werden.

---

<sup>68</sup> Becker-Mrotzek (2009), S. 56.

<sup>69</sup> Becker-Mrotzek (2009), S. 57.

<sup>70</sup> Becker-Mrotzek (2009), S. 56-59.

- **Performatives Schreiben:** Darunter wird die Fähigkeit verstanden, geistige Kräfte über das automatische Schreiben hinaus auch für die schriftsprachlichen Normen zu verwenden.
- **Kommunikatives Schreiben:** Es enthält über die Stufe des performativen Schreibens des Weiteren eine soziale Kognition. Über sprachliche Mittel erzielt der Schreibende beim Leser eine intendierte Wirkung.
- **Authentisches Schreiben:** Der Schreiber stimmt den Text auf den Leser ab, bleibt dabei aber seinem persönlichen Stil und den eigenen Standards treu.
- **Epistemisches Schreiben:** Grundlage ist die Integration von reflexivem Denken in die Fähigkeit des authentischen Schreibens.<sup>71</sup>

Martin Fix definiert Schreibkompetenz „als die Fähigkeit, pragmatisches Wissen, inhaltliches (Welt- und bereichsspezifisches) Wissen, Textstrukturwissen und Sprachwissen in einem Schreibprozess so anzuwenden, dass das Produkt den Anforderungen einer (selbst- oder fremdbestimmten) Schreibfunktion (z.B. Anleiten, Erklären, Unterhalten...) gerecht wird.“<sup>72</sup>

Als Teilkompetenzen formuliert er die:

- **Zielsetzungskompetenz** (Setzen eines konkreten Schreibziels aufgrund der Analyse der Schreibfunktion und –situation (Leserantizipation: Wissen über die Angemessenheit des Geschriebenen für die Leser)
- **Inhaltliche Kompetenz** (Vorwissen aktivieren, neues Wissen rezipieren, Semantik)
- **Strukturierungskompetenz** (eine sinnvolle, kohärente Textstruktur finden, ein Textmuster realisieren)
- **Formulierungskompetenz** (operationales Sprachwissen, bis hin zur motorischen Umsetzung: Syntax, Lexik, Morphologie, Orthografie), Revisionskompetenz (Problemlösefähigkeit, Überarbeitungsverfahren).<sup>73</sup>

---

<sup>71</sup> Lang (2003), S. 141-153.

<sup>72</sup> Fix (2006), S. 33.

<sup>73</sup> Fix (2006), S. 33.

### 3.3.4. Schreibblockaden

Schreiben impliziert die Problematik des Nicht-Schreibens. Im schulischen Bereich kann es auch zu Schreibblockaden kommen. Jürgen vom Scheidt beschreibt Schreibhemmungen im Deutschunterricht folgendermaßen:

- Der ständige Drill fehlerlos zu schreiben, stellt die Form höher als den Inhalt.
- Schule ist zielorientiert und grenzt spielerische Phantasie aus.
- Der Deutschunterricht ist leistungsorientiert und zerstört durch Noten für schlechtes Deutsch jede Unbefangenheit im kreativen Umgang mit Sprache.
- Der Körper wird schulisch abgespalten und alles wird vom Kopf verlangt. Damit wird der abstrakte Ausdruck bevorzugt.
- Der Unterricht fördert die konkurrenzlerische Vereinzelung und läßt kreative Gruppenarbeit kaum zu.
- Der Unterricht fordert Tempo und verbietet kreative Muße.
- Geschrieben wird mit der rechten Hand, die die rationalen Muster der linken Gehirnhälfte umsetzt und die rechte Gehirnhälfte nicht zum Zuge kommen läßt.
- Die Alltagssprache, von der jedes Schreiben ausgeht, ist in der Schule meistens tabu.<sup>74</sup>

Schreiben in der Schule bedeutet oft, die Absolvierung einer Pflicht für die Erreichung einer guten Note. Daraus resultiert Frust und Schreibunlust. Beim adressatenbezogenen Schreiben müssen vier Problemdimensionen überwunden werden. Das Ausdrucksproblem liegt im „ich“, das Inhaltsproblem stellt „die Sache“ dar, das Gestaltungsproblem ist „der Text“ und das Überzeugungsproblem ist „der Andere“.<sup>75</sup> „Der Andere“ ist in der Schule die Lehrperson. Schreibexperimente lockern den Unterricht auf und wirken dieser Unlust entgegen. Ein weiterer Grund ist der Wechsel von einer Schulstunde zur nächsten Unterrichtseinheit. Er bedeutet gleichzeitig eine Umstellung auf ein konträres Fach. Zur Imagination wird Zeit zur Umstellung benötigt. Den SchülerInnen ist oftmals unklar, warum sie einen Text schreiben. Der Verwendungszweck wird nicht ersichtlich. Transparenz, insbesondere im Oberstufenunterricht, gibt den SchülerInnen die

---

<sup>74</sup> Scheidt (1993), S. 88-90.

<sup>75</sup> Lang (2003), S. 153-154.

Möglichkeit, an ihrem Lernprozess teilzuhaben. Das Klassenklima ist ebenso ausschlaggebend für den Abbau von Schreibhemmungen. SchülerInnen dürfen bei der Produktion eines Textes keine Angst vor dessen Rezension durch MitschülerInnen haben. Nur in einer harmonisierenden Klassengemeinschaft ist das Feedback einer Gruppe sinnvoll.

## 4. Kreativität

### 4.1. Was ist Kreativität?

Der Begriff „Kreativität“ geht auf das lateinische Wort „creare“ – „etwas neu schöpfen, etwas erfinden, etwas erzeugen, herstellen“ zurück, nebenbei bedeutet es „auswählen“. Kreativität bedeutet nicht gleichzeitig Intelligenz, es handelt sich um die „schöpferische Fähigkeit“ des Menschen, sie lässt sich nicht exakt definieren.

K[reativität] kann also grob als die Fähigkeit bestimmt werden, originale Denkergebnisse hervorzubringen, neue Lösungen zu finden, Probleme neu zu definieren bzw. überhaupt zu sehen; also die vorgezeichneten Wege und den vorgesteckten Horizont verlassen, überschreiten zu können.<sup>76</sup>

Von der Antike bis in das Mittelalter wurde diese individuelle schöpferische Kraft als Gottes Werk bezeichnet, zur Zeit des Sturm und Drang entstand aus der Vorstellung der Führung durch einen Genius, die auf die Antike zurückgeht, der Geniebegriff. Unter „Genie“ wird eine Person verstanden, die durch überragende schöpferische Geisteskraft glänzt. Das Wort stammt aus dem Lateinischen, von „genius“ – „der Erzeuger“. Aus dem Griechischen wird es mit „werden, entstehen“, später auch mit „begabt sein, veranlagt sein“ übersetzt. Herausragende Leistungen in der Wissenschaft, Kunst oder z.B. ebenso im Sport werden dadurch unterstrichen.

Die moderne Auffassung von Kreativität beschränkt sich nicht auf künstlerische, menschliche oder angeborene Fähigkeiten, Kreativität ist u.a. auch als Veränderungskraft wirksam. Nachdem es schwierig ist, diesen Begriff zu fassen, wenden wir uns zuerst den von Rhodes postulierten „**vier Ps**“ zu, die hinsichtlich eines globalen Überblickes wesentlich sind.

In den 60er Jahren hat Mel Rhodes, ein amerikanischer Wissenschaftler, den Begriff Kreativität in vier heute immer noch gültige Grundelemente zerlegt: Person, Prozess, Produkt und Umfeld (von Mel Rhodes „press“ genannt).

---

<sup>76</sup> Böhm (2000), S. 314.

Voraussetzung für Kreativität ist die **Person**, in ihr liegt die Wurzel der Kreativität. Die Kreativitätsforschung geht also in erster Linie auf die Psychologie zurück. Ob eine Person im Prinzip in der Lage ist, eine kreative Leistung zustande zu bringen, wird insofern erforscht, als dass untersucht wird, inwieweit Charaktermerkmale veränderlich oder unveränderlich sind. Wir reden über die Wahrscheinlichkeit, die in einer Person liegt, kreatives Verhalten an den Tag zu legen. Die Offenheit und Wahrnehmung einer Person gegenüber Veränderungen ist ebenso ausschlaggebend wie die persönliche Präferenz zu Veränderungen.

Kreativität hat immer etwas mit der Erschaffung eines **Produktes** zu tun, dies muss nicht zwangsläufig ein Gegenstand sein, es kann sich ebenso um ein geistiges Produkt oder eine Dienstleistung handeln. Wie ein Produkt bewertet wird, liegt immer im Auge des Betrachters. Zur Beurteilung eines Produktes wird ein Wertesystem herangezogen, das durch Kultur-, und Gesellschaftsvorstellungen geprägt ist. Auch Politik und Forschungsstand spielen eine Rolle. Es handelt sich also um die konkrete Umsetzung der kreativen Lösung.

Beim kreativen **Prozess** handelt es sich um die Operationen, die eine kreative Person durchlaufen muss, um das kreative Produkt zu entwickeln. Teilweise ist es notwendig, diese Schritte zu wiederholen, um das kreative Problem zu lösen.

Das **Umfeld** schafft den Rahmen für die Person und den Prozess, es dient als Grundlage. Mit dem Umfeld sind z.B. Arbeitskollegen und Firmenklima gemeint. Cummings und Oldham fassen zusammen, welches Arbeitsumfeld kreativen Persönlichkeiten hilft, ihr Potential zu entfalten: Komplexität der Tätigkeit, nicht-autoritäre Führung, unterstützende Vorgesetzte, anregende Kollegen und kreative Konkurrenz.<sup>77</sup> D.h., hier wird auf ungenutzte Potentiale geachtet, Wege zur Voraussetzung und Förderung des kreativen Umfelds werden diskutiert.

---

<sup>77</sup> Cummings / Oldham (1998), S.32-43.



## 4.2. Kreativitätsmodelle

An die Diskussion des Prozesses anschließend, möchte ich eine andere Theorie anknüpfen. Im Mittelpunkt stehen weder die Voraussetzungen noch das Resultat kreativer Tätigkeit, sondern das kreative Denken, das hinter dem Produkt steht. Kreativität bezieht sich nicht auf die Person oder das Produkt, sondern rein auf den mentalen Prozess, der Kreativität ermöglicht. Ein schon altes Prozessmodell stammt von Walla, der eine vier Stufen Theorie propagiert:

1. Vorbereitung (preparation): Sammlung der Informationen
2. Inkubation: die Informationen setzen sich
3. Illumination: die plötzliche Eingebung
4. Verifikation: Ausarbeitung und Umsetzung der Idee<sup>78</sup>

Teresa Amabile nennt Stimulatoren und Hindernisse der Kreativität. Sie befasst sich mit Kreativität am Arbeitsplatz. Positive Auswirkungen auf den kreativen Prozess zeigen Freiheit, effektives Projektmanagement, passende Ressourcen, eine Atmosphäre der Zusammenarbeit, Anerkennung, ausreichend Zeit und Herausforderung. Als negative Aspekte zählt sie zu viel Bürokratie, unangemessene Belohnungen, Mangel an Kooperation, Desinteresse von Seiten der Organisation, zu geringe Ressourcen, Zeitdruck und den Druck den erworbenen Status zu erhalten, auf.<sup>79</sup>

In Bezug auf den Schulalltag ergänze ich bei den negativen Aspekten vor allem die Notengebung und die Versagensangst, insbesondere im Vergleich mit den MitschülerInnen. Außerdem verunsichert die SchülerInnen die Rechenschaft, die den Eltern gegenüber abgelegt werden muss.

---

<sup>78</sup> Walla zitiert nach: Angress (2001), S. 211.

<sup>79</sup> Amabile (1990), S. 61-91.

### 4.3. Charakteristika einer kreativen Person

Joy Paul Guilford spricht von Merkmalen, die eine kreative Persönlichkeit besitzt. Durch Untersuchungen stellt er fest, dass es seines Erachtens keinen direkten Zusammenhang zwischen Kreativität und Intelligenz gibt. Einfach durch Aktivieren und Fördern des kreativen Potentials sei jeder Mensch fähig, kreativ zu handeln. Seine Mitautoren und er verstehen unter Kreativität eine neue, noch nicht da gewesene, von wenigen Menschen gedachte und zum Ziel führende Methode, ein Problem zu lösen.

Guilford nennt als Charakteristika einer kreativen Person folgende Kriterien: Problemsensitivität, Flüssigkeit, Flexibilität, Originalität und Elaboration. Problemsensitivität meint, dass die Problemlösung vor der Bearbeitung des Problems in irgendeiner Weise nicht denkbar ist. Flüssigkeit beinhaltet die Vielzahl der Ideen, Assoziations- und Visualisierungstechniken werden verwendet. Unter Flexibilität versteht er die Fähigkeit, Wissen und Handeln neu zu organisieren, anzupassen und zu erweitern. Originalität definiert eine vorher so noch nicht gedachte Lösung mit unerwarteten Mitteln. Elaboration bedeutet Ideen durchdenken und einen Plan ausarbeiten.<sup>80</sup>

Weiters unterscheidet er zwischen Fähigkeiten (apitudes) und Merkmalen (traits). Die Bereitschaft des einzelnen Individuums, zu lernen, kann angeboren oder durch das Umfeld erlernt sein, wobei es sich auch um die Interaktion von beidem handeln kann. Kreativität hängt außerdem von Motivation, Begabung und anderen Merkmalen ab, die schwer messbar sind. Dazu zählen z.B. Temperament und Einstellung der Persönlichkeit. Acht Faktoren, die für eine kreative Persönlichkeit wesentlich sind, artikuliert er wie folgt: Zuerst ist eine hohe Empfindsamkeit für Problemanalysen unerlässlich, außerdem ist eine hohe Frustrationsgrenze von Vorteil, um sich nicht schnell entmutigen zu lassen. Als dritten Faktor nennt er die Vielfalt der Ideen und die Geschwindigkeit, in kurzer Zeit mehrere Lösungen zu produzieren. Die Flexibilität ermöglicht es dem Indi-

---

<sup>80</sup> Kluge / Zysno (1993), S. 34-42.

viduum, sich schnell auf neue Situationen einzustellen und Einstellungen zu wechseln. Sowohl ein genaues Bewertungsbewusstsein als auch hohe Energie, die in das Festlegen von Etappenzielen und die Neuordnung des Problems fließen, sind Bestandteile des kreativen Menschen. Allerdings ist auch das Wissen Grundstein der Kreativität. Der Informationsgewinn dient zur Problemlösung des definierten Bereiches, wobei ein hoher Intelligenzquotient nicht mit Kreativität korreliert. Das Kreativitätspotential kommt eher rhythmisch zum Vorschein, in schaffenden und ruhenden Phasen. Als letzter Faktor gilt die Akzeptanz des Umfelds gegenüber der neuen Lösung, um diese auch umzusetzen. Er definiert Kreativität über divergentes Denken. Darunter versteht er mehrgleisiges kreatives Denken. Er unterscheidet es von konvergentem Denken, dem klassischen eingleisigen intelligenten Denken.<sup>81</sup>

### **Exkurs: Gehirnhälften**

Um das Thema „Denken“ auch von biologischer Seite zu betrachten, stellen wir uns die Grundlage, nämlich die Anatomie des menschlichen Gehirns, vor. A.L. Wigan entdeckte bei der Autopsie eines Patienten, dass dieser nur eine Gehirnhälfte hatte und trotzdem bei klarem Verstand war. Daraus schloss er, dass wir über zwei verschiedene Arten des Verstandes verfügen. Durch Schädigungen des Gehirns konnte die Medizin die Funktionen des Gehirns auf Bereiche und ihre Zuständigkeit festlegen. Wenn die linke Hemisphäre geschädigt ist, handelt es sich um eine so genannte Aphasie, eine Unfähigkeit, Gesprochenes zu verarbeiten und ebenso zusammenhängend zu sprechen, dieser entgegen steht die Agnosie, dabei handelt es sich um eine rechtsseitige Hemisphärenschädigung, die bewirkt, dass Gesichter und Gegenstände nicht zugeordnet werden können. Also handelt es sich bei der rechten Gehirnhälfte um das visuelle Zentrum. Ebenso ist die rechte Hemisphäre für unser Gefühlsleben zuständig, wir drücken unsere Sinnesempfindungen aus und können Emotionen anderer durch sie zuordnen. Eine Störung dieses rechts gelegenen Bereiches, der sich auf unsere Gemütsbewegungen bezieht, nennt man Aprodosie. Auf dieser

---

<sup>81</sup> Pimmer (1995), S. 56-66.

medizinischen Grundlage aufbauend, wurde durch die „Split-Brain-Patienten“ die Wichtigkeit des Balkens (Corpus callosum), der die Hemisphären verbindet, festgestellt. Diese Verbindung, die aus Nervenfasern besteht, beinhaltet den Informationsaustausch beider Hemisphären.<sup>82</sup>

Nach heutigem Wissensstand verarbeitet die linke Hemisphäre Informationen nacheinander und hält dabei eine Reihenfolge ein. Einzelheiten werden genauso gespeichert wie zusammenhängende Bewegungsfolgen. Sie ermöglicht es uns, nicht über häufige Abläufe wie Zähne putzen nachdenken zu müssen. Die linke Gehirnhälfte ist die logisch orientierte, sie verknüpft Wörter nach grammatischen Regeln. Während die linke Hemisphäre für begriffliches Denken zuständig ist, beschäftigt sich die rechte Hemisphäre mit bildlichem Denken. Informationen werden gleichzeitig verarbeitet, das Ganze wird erfasst, ein Gesicht wird komplex gesehen, durch simultane Vorgangsweise. Verbindungen werden emotional gesetzt, d.h., Erinnerungen gruppieren sich um einen gefühlsbetonten Aspekt. Durch das analoge Denken werden Ähnlichkeiten und Entsprechungen gefunden, sprachlich betrachtet beschäftigt sich die rechte Hirnhälfte mit dem Klang von Wörtern und den Bildern zu Metaphern. Gedanken und Gefühle, die wir z.B. in Träumen abstrus verarbeiten, werden in komplexen Bildern ausgedrückt. Gabrielle L. Rico vergleicht Träume mit einem „Cluster von Bildern“.<sup>83</sup>

Die Konsequenz, die wir aus dem Wissen über die Funktion der rechten Gehirnhälfte ziehen, ist die Möglichkeit durch sie die lineare Sicht zu durchbrechen und neue Ideen zu entwickeln. Ohne lebhaftes, in Bildern ausgedrücktes Denkvermögen wäre es nicht möglich, Sprachbilder zu erschaffen und über die Erstbedeutung eines Wortes hinauszugehen. „Zwischen den Zeilen Lesen“ bedeutet, Emotionen an Wörter und Sätze zu knüpfen, um die Hyperbotschaft zu erkennen. Hier erinnere ich an das Kommunikationsquadrat (auch Vier-Ohren-Modell) von Friedmann Schulz von Thun (1981). Sein Modell bezieht sich auf

---

<sup>82</sup> Rico (2000), S. 67-71.

<sup>83</sup> Rico (2000), S. 67-71.

Sender und Empfänger, jede Äußerung enthält vier Botschaften. Ein Pärchen sitzt im Auto, sie fährt. Mit dem von ihm gesprochenen Satz: „Die Ampel zeigt rot“, kann er die Sachinformation meinen. Diese Mitteilung kann aber auch eine Selbstkundgabe sein, eine so genannte Ich-Botschaft. Er gibt damit einen Hinweis, der auf persönliche Erfahrungen und Ängste schließen lässt. Die dritte Botschaftsmitteilung ist die Beziehungsseite. Mit dieser teilt er ihr mit, dass er sich um sie sorgt oder sich ihr ausgeliefert fühlt. Weiters gibt es die Appellseite der Botschaft. In diesem Fall wäre die Aussage: „Halte an!“ Es geht um Ratschläge, Wünsche und Handlungsanweisungen. Je nach Sprecherintention wird die Frau sich informiert, verletzt, umsorgt oder angegriffen fühlen.<sup>84</sup>

Wie man sieht, ist für funktionierende Kommunikation also nicht nur die Information, die in der linken Hemisphäre verarbeitet wird, wichtig. Auch die rechte Hirnhälfte liefert uns Anhaltspunkte, Gesprochenes oder Gelesenes zu verarbeiten. Sie ist für unsere Kreativität, Spontaneität und Sprunghaftigkeit verantwortlich. Kunst, Tanz und Musik werden ebenfalls dort aufgenommen, das Raumempfinden und die Neugier sind auch in der rechten Hirnhälfte verankert. Deswegen wird es im Unterricht immer wesentlicher, nach wissenschaftlichen Erkenntnissen beide Großhirnhälften zu fördern, um die Kommunikation zwischen ihnen zu verstärken. In Kleinigkeiten kann man das Wissen über die Funktion des Gehirns nutzen. Der Sehnerv transportiert Informationen kreuzweise weiter. Für die Wahrnehmung ist es einfacher, wenn bei einer Bild-Text-Kombination das Bild links angeordnet ist und der Text rechts steht. Infolgedessen sind variable methodische Unterrichtskonzepte für die Fortbildung eine wesentliche Basis für die Schülerentwicklung.<sup>85</sup>

---

<sup>84</sup> Vgl. Schulz von Thun (1981).

<sup>85</sup> Kasper (1995), S. 98.

## 5. Kreatives Schreiben

### 5.1. Kreatives Schreiben in der Schule

Kreatives Schreiben unterliegt in der Schule anderen Voraussetzungen als in der Freizeit, in Schreibwerkstätten, Volkshochschulen etc. Die Gruppengröße divergiert von einer idealen Arbeitsanzahl, die SchülerInnen sind nicht gleich motiviert, u.U. skeptisch und verschlossener. Weiters unterliegt Unterricht der Beurteilung des Geleisteten. In der Unterstufe werden Kinder noch dazu angehalten, ihre Phantasie spielen zu lassen, doch mit dem Fortschreiten des Schulalltags steht der Aufsatzunterricht im Zentrum. Erörterungen, Sachberichte, Bewerbungsschreiben und Erörterungen sind Stoffinhalt, Studenten schreiben danach Analysen, Definitionen und Facharbeiten. Erwachsene benötigen im täglichen Leben zweckgebundene Schreibstile. Der allgemeine Tenor tendiert dahin, zu sagen, dass kreatives Schreiben „eine wohl liebe Spielerei“ sei und daher im Unterricht nichts verloren hätte, ohne der Kenntnis, was kreatives Schreiben denn nun eigentlich ist. Wo liegen die Stärken? Wie sieht das zu erwartende Resultat aus und wie kann es bzw. kann es überhaupt objektiv beurteilt werden? Außer dem Schreibprodukt hat die Unterrichtsform viele Vorteile, die nicht auf dem Papier sichtbar sind. Eine der pädagogischen Aufgaben von Schulen besteht darin, neben Fertigkeiten, die zur Bewältigung von aktuellen Arbeiten dienen, auch Kompetenz für den Berufsalltag und das Lösen von Problemen in der Zukunft zu vermitteln.

Kaspar H. Spinner vergleicht zwei Auffassungen von Schriftlichkeit, den traditionellen Aufsatzunterricht und das kreative Schreiben. Der traditionelle Aufsatzunterricht folgt der Norm, weitere Schlüsselbegriffe sind Ordnung, Distanz und Reflexion. Im Vergleich ist das kreative Schreiben von persönlichen Gefühlen geleitet, es zeichnet sich durch Subjektivität, Phantasie und Freiheit aus.<sup>86</sup>

---

<sup>86</sup> Spinner (2006): <http://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/didaktik/team/spinner/downloads/japankrschr.pdf>  
(26.04.2010)

Das Konzept des kreativen Schreibens wird von drei Prinzipien geprägt, das Prinzip der **Irritation** arbeitet mit dem Durchbrechen von bekannten Vorstellungsmustern, man könnte auch Verfremdung sagen. Etwas Ungewohntes ist etwas Neues. Kreative Leistungen sollen etwas Neues hervorbringen.

Auf das Schreiben bezogen heißt das: Kreative Texte folgen nicht einfach einem gewohnten Muster. In der Didaktik des kreativen Schreibens geht es darum, den Schülerinnen und Schülern Mut zum Ungewohnten zu machen und ihre gewohnten Vorstellungen aufzubrechen. Das gilt sowohl für die sprachliche Form als auch für den Inhalt der Texte. (...) Eine kreative Schreibsituation entsteht dann, wenn die Schülerinnen und Schüler in ihren gewohnten Vorstellungen irritiert werden und sie deshalb neue Ideen entwickeln müssen. Als Lehrer muss ich mir also überlegen, wie ich solche Irritation für die Schüler herstellen kann.<sup>87</sup>

Die gewohnten Muster können durch das Fortsetzen von Texten durchbrochen werden. Dazu eignen sich besonders Texte, die von Natur aus befremdlich wirken und ungewohnte Situationen offenbaren. Der Schluss einer Geschichte wird weggelassen, damit die SchülerInnen angespornt werden, sich selbst ein mögliches Ende zu überlegen. Auch Sprachspiele, Nonsenstexte und Lautgedichte eignen sich zum Experimentieren mit Sprache.

Das Prinzip der **Expression** meint, dass etwas Persönliches in den Text einfließen soll. Wünsche, Ängste, Erinnerungen und Erfahrungen treten in Verbindung mit dem Geschriebenen. Häufig wird expressives Schreiben auch in der Therapie und in Schreibwerkstätten eingesetzt. Als Grundlage kann Schreiben zu Musik, einem Gegenstand oder auch einem literarischen Text herangezogen werden. Ein Lied- oder Gedichtanfang in Ich-Form eignet sich gut, um die Individualität anzuregen.

Das Prinzip der **Imagination** beruht auf der lebendigen Vorstellung einer Situation, Phantasie leitet die Gedanken. Deswegen eignet sich eine Phantasiereise mit einer vorgegebenen Situation besonders gut. Ein einleitender Text kann vom schwerelosen Fliegen im Weltraum erzählen oder ein mittelalterliches Szenario wiedergeben.

---

<sup>87</sup> Spinner (2006), S. 3.

Selten tritt eines der drei Prinzipien in Reinform auf, jedoch kann durch die Aufgabenstellung im Unterricht ein Schwerpunkt gesetzt werden.

## 5.2. Was charakterisiert kreatives Schreiben?

Joachim Fritzsche<sup>88</sup> nennt sechs Merkmale, die für das kreative Schreiben bezeichnend sind:

1. Kreatives Schreiben ist **fantasiegeleitet**, darunter wird die Imagination von Räumen, Figuren, Zeiten und Emotionen verstanden. Dafür nennt Fritzsche ein gutes Beispiel, den Unterschied zwischen „Bildergeschichte“ und „Schreiben zu einem Bild“: „Während es bei der Bildergeschichte darauf ankommt, die in den Bildern vorgegebene Geschichte zu verstehen und sie sprachlich wiederzugeben, geht es beim Schreiben zu einem Bild darum, sich eine Geschichte zuallererst auszudenken (...).“<sup>89</sup>
2. Die **Literaturbezogenheit** des kreativen Schreibens ist ebenfalls eine Eigenschaft, die als Grundlage dient. Ohne die Kenntnis von Gedichten, Märchen und Geschichten ist kreatives Schreiben nicht möglich, da man sich der schon bekannten Muster bedient, um kreativ tätig zu werden. Das Rad wird nicht neu erfunden, Amateure nutzen die sprachlichen Quellen von gelesenen Texten.
3. Das nächste Stichwort heißt **Gemeinschaft**, mehrere Schreiber beschäftigen sich mit einem Schreibimpuls, entweder jeder für sich oder in der Gruppe. Der produzierte Text wendet sich an den Rest der Gruppe, d.h. das Publikum ist bekannt. So wird aus einer Klasse eine Gemeinschaft geformt, die zuhört und sich bemüht, sich den anderen gegenüber verstehbar zu machen.
4. Noch ein weiteres Kriterium ist das **spontane** Schreiben, die Möglichkeit der Planung, Konstruktion und Überarbeitung sind maximal zeitlich einge-rechnet.

---

<sup>88</sup> Fritzsche (2000), S. 333-340.

<sup>89</sup> Fritzsche (2000), S. 135-136.



5. Bestimmend für eine Charakterisierung ist die **Aufgabenstellung**. Kreatives Schreiben „passiert“ nicht einfach, sondern ist gelenkt. Es folgt Richtzielen, die in Form von Impulsen oder Vereinbarungen, quasi in einem „Leitfaden“ vorgegeben sind. Dadurch grenzt es sich deutlich vom persönlichen, freien und literarischen Schreiben ab. Fritzsche folgert daraus, dass daher „beim Kreativen Schreiben alle Schreibprodukte Aufgabenlösungen“ sind und diese Tatsache „macht die Texte vergleichbar“.<sup>90</sup> Der Spannungsbogen wird durch den Vergleich mit anderen Texten Aufrecht erhalten.
6. Die Texte werden **wohlwollend** behandelt. Natürlich wird mit anderen Texten des Schulalltags ebenso behutsam umgegangen, doch durch das Vorstellen des eigenen Textes bedarf es auch den Kenntnissen eines fairen Feedbacks.

Nun lassen wir die Stichworte nochmals gedanklich Revue passieren: Fantasie, Literaturbezug, Gemeinschaft, Spontaneität, Aufgabenstellungen, wohlwollender Umgang. Vier von sechs Wörtern unterliegen eindeutig positiver Konnotation. Natürlich kann Fantasie auch negative Vorstellungen beinhalten, jedoch ist die Fähigkeit positiv zu werten. Kreativität ist eine Verbindung von Realität und Fantasie. Die Worte „Literaturbezug“ und „Aufgabenstellung“ sind neutral. Sie beziehen sich auf Wissen und Umsetzung, während die anderen Charakteristika den Menschen im Allgemeinen mit berücksichtigen. Neben dem kreativen Aspekt wird auch der sozial-emotionale Aspekt miteinbezogen. Gemeinschaft und wohlwollender Umgang zählen dazu. Dieser Aspekt dient als Grundlage angemessenen Handelns für sich, die Gemeinschaft und die Umwelt. Durch die Form der kreativen Übungen werden Hilfs- und Kooperationsbereitschaft trainiert.

---

<sup>90</sup> Fritzsche (2000), S. 137.

Rudolf Egger definiert Kreativität wie folgt:

Kreativität ist die Fähigkeit des selbständigen In-Beziehung-Setzens von bislang Unvereintem, ist ein Akt der subjektiven Besitzergreifung der Welt, innerhalb dessen vorgefundene soziale Bedeutungen individuell transformiert werden.<sup>91</sup>

Das bedeutet, ein für sich selbst Erschließen der Welt - aus dem eigenen Blickwinkel durch eine Kombination von noch nicht Kombiniertem - um für sich aus dem Material etwas so noch nicht Da-Gewesenes zu ermitteln, wodurch sich auch für den eigenen Lebensbereich spezifische soziale Eigenheiten manifestieren. Ein Zusammenwirken von mehreren Komponenten fällt auf. Daher sieht Egger Kreativität als dynamische Fähigkeit, die einer Veränderungskraft unterliegt und Unvereintes verbindet:

### KREATIVITÄT

Dinge verändern	Standpunkt verändern	Spielraum erweitern
<b>Bedeutung</b>	<b>Verhalten</b>	<b>Beziehung</b>
Sachdimension	Selbstdimension	Sozialdimension

Abbildung 3: Kreativität als Veränderungskraft<sup>92</sup>

Es handelt sich um zwei Ansätze, die versuchen, die signifikanten Kennzeichen von Kreativität und kreativem Schreiben in Worte zu fassen und doch sind sie so unterschiedlich. Während die zuerst angeführte Darstellung die Besonderheiten von kreativem Schreiben umreißt, geht die zweite Definition auf das Hand-in-Hand-Greifen der Dimensionen ein. Sie analysiert einen Prozess, der durch Kreativität ausgelöst wird und die Möglichkeiten, die sich durch diesen Prozess öffnen.

Ich unterteile die kreativen Methoden in Kreativitätstechniken und Schreibmethoden. Unter Techniken sind assoziative Methoden wie das freie Schreiben und Problemlösungsmethoden zu verstehen. Diese sind meiner Meinung nach

---

<sup>91</sup> Egger (1996), S. 34.

<sup>92</sup> Egger (1996), S. 34.

getrennt von Schreibmethoden zu betrachten, die einen kreativen Text oder ein Gedicht als Resultat liefern. Kreativitätstechniken sind leicht anwendbar in anderen Bereichen und finden ihren Einsatz in der Ideenfindung auf kreative Art. Sie sind Grundpfeiler und finden auch im qualitativen Management und auf dem Arbeitsmarkt ihre praktische Umsetzung. Viele Methoden sind nicht klar einzuordnen bzw. passen in mehrere Gruppen. Meine Auswahl der vorgestellten kreativen Methoden ist durch zwei Aspekte bestimmt: Den Bekanntheitsgrad und die Möglichkeit der schulischen Umsetzung in der Sekundarstufe 2. Oftmals sind Methodensammlungen zwar gut erklärt, selten allerdings wird eine Altersangabe oder Schulstufe genannt. Positiv für die Unterrichtspraxis sei hier „EigenSinn“<sup>93</sup> erwähnt. Eine vollständige Aufzählung kreativer Methoden würde nach unterschiedlichen Schätzungen zwischen 200 und 500 Techniken beinhalten.

Böttcher unterteilt das kreative Schreiben in sechs Methodengruppen, die assoziativen Verfahren, Schreibspiele, Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern, Schreiben zu und nach (literarischen) Texten, Schreiben zu Stimuli und Weiterschreiben an kreativen Texten.<sup>94</sup> Auch sie stellt klar, dass nicht alle Methoden klar einer Gruppe zuordenbar sind. Im Vergleich dazu unterteilt Liebnau in: Spaß am Schreiben in der Gruppe, Spiel mit Sprache, Handwerkliches, Innenwelten, Außenwelten und Traumwelten.

---

<sup>93</sup> Vgl. Liebnau (1995).

<sup>94</sup> Böttcher (1999), S. 22-26.

## 6. Kreativitätstechniken

Kreativitätstechniken sind systematische und strukturierte Techniken, die das kreative Potenzial einer Gruppe oder Einzelperson mit dem Ziel Denkprozesse zu aktivieren, um möglichst viele Ideen zu entwickeln, fördern. Es gibt eine Vielzahl von Techniken, die ich auf die bekanntesten und für den Unterricht adäquaten Beispiele reduziert habe.

### 6.1. Intuitive Methoden

Intuitiv bedeutet „durch unmittelbare Anschauung erkennend“<sup>95</sup>. Intuitive Methoden fördern Gedankenassoziationen bei der Ideengenerierung, durch einen meistens sehr kurzen Zeitraum aktivieren sie das Unbewusste. Es handelt sich um heuristische Methoden, die helfen sollen, Potenzial frei zu setzen, um gewohnte Denkansätze zu verlassen und ungewöhnliche - im besten Fall neuartige – Lösungsvorschläge zu fördern. Die Methoden basieren auf Gruppendynamik, funktionieren aber abgewandelt auch als Einzelperson. Die Einzelideensammlung ist wesentlich größer als bei den diskursiven Methoden, wobei es sinnvoll ist mit diesen weiterzuarbeiten.

#### 6.1.1. Free-Writing

**Free-Writing** ist die einfachste Methode des freien Schreibens. Es geht darum, im Schreibfluss zu bleiben. D.h., im Vordergrund steht der Schreibprozess, nicht das Produkt. Zum Erstkontakt mit einem Thema ist es gut geeignet, da man die ersten Assoziationen aufschreibt und damit die Schreibkraft stärkt. Nach den ersten Texteinheiten ordnet man die Gedanken, am Besten mit etwas zeitlichem Abstand, formuliert um und füllt die Lücken, wo die Verschriftlichung der Gedanken nicht so schnell von der Hand ging. Zuerst herrscht noch das Chaos der Gedanken, doch mit etwas Geduld zieht sich ein roter Faden durch den Text. Free-Writing beinhaltet vier Grundtechniken: Freie Assoziationen,

---

<sup>95</sup> <http://www.wissen.de/wde/generator/wissen/ressorts/bildung/index,page=1130200.html>  
(23.03.2010)

Assoziationskette, Schnelles Schreiben (Rapid Writing) und automatisches Schreiben.<sup>96</sup>

Es folgt die Wiedergabe des Versuchs zum Thema „Bildungsstandards“, den ich zu Beginn meiner Arbeit getätigt habe:

### **Freie Assoziationen**

Qualität? – Sinn? – Wer standardisiert? – Wie wird überprüft? – Was ist schwer überprüfbar? – ...

### **Assoziationskette**

Output statt Input – Bildungsstandards versus Lehrplan – Kompetenzen – fachliche, soziale, kognitive, personale Fähigkeiten und Fertigkeiten – Beurteilung zwecks Qualitätsmanagement

### **Schnelles Schreiben**

Bildungsstandards dienen der Qualitätssicherung von Unterricht. Sie geben Schulen die Möglichkeit, ihre vertiefenden Inhalte hervorzukehren. Unterrichtende bringen Beispiele. Sie zeigen was die SchülerInnen lernen sollen. Damit soll nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch der Mensch an sich für das weitere Bestehen in der Gesellschaft gerüstet werden. Vom Feinziel zum Grobziel gesehen.

### **Automatisches Schreiben**

Bildungsstandards sind ein stark diskutiertes Thema, immer wieder tauchen in diesem Zusammenhang die Namen Weinert, Klieme und Maag Marki auf. Sie bestimmen die aktuellsten Auseinandersetzungen mit dieser Thematik und möglichen Formen der Umsetzung von Bildungsstandards an deutschsprachigen Schulen. Für und Wider werden abgewogen, Vor- und Nachteile bedacht und die in der Theorie existierenden Hürden analysiert. Unterschiedliche Definitionen führen zu einem wissenschaftlichen Streit. Deutschland und Österreich

---

<sup>96</sup> Werder (2000), S. 22-27.

setzen verschiedene Rahmenbedingungen, wodurch wieder Probleme der Vergleichbarkeit entstehen, weshalb erst wieder unterschiedliche, nicht zu vergleichende Qualitätsniveaus getestet werden. Die Ergebnisse der Evaluation sind damit von Neuen nicht direkt vergleichbar.

Wie man an diesen vier Versuchen sieht, die ich unzensuriert von meinen eigenen Versuchen übernommen habe, ist meine Schreibblockade beim automatischen Schreiben am meisten gebrochen. Als Resultat meines Beitrages sind mehrere Ansätze aufgetaucht. Zuerst stelle ich Fragen, die sprunghaft und allgemein sind, als Assoziationskette beschäftigt mich die Frage des Unterschiedes von Input und Output. Das „Schnelle Schreiben“ fördert meine Gedanken und Emotionen, während das automatische Schreiben den wissenschaftlichen Ansatz anspricht und Probleme der Theorien aufwirft.

### 6.1.2. Brainstorming

**Brainstorming** heißt wörtlich übersetzt „Gehirnsturm“. Es handelt sich um eine von Alexander Osborn in den 30er Jahren entwickelte Kreativitätsmethode zur Ideenentwicklung. Wenn man ein grobes Schreibkonzept zusammenstellen möchte, ist diese Methode eine ausgezeichnete Möglichkeit, Ideen zu sondieren. In einem ersten Durchgang schreibt man alle Einfälle zu einem Thema auf, diese Liste sollte in einer Einzelrunde in 5-10 Minuten entstehen, in einer zweiten Runde - am besten nach einer kurzen Pause - sieht man die Aussagen nach Zusammenhängen durch, um diese miteinander zu verbinden. Ratsam ist es ebenso, hervorstechende Aussagen mit einem Rufzeichen zu markieren.<sup>97</sup>

Kluge nennt vier Grundregeln des Brainstormings:

1. Es darf keine Kritik geübt werden.
2. Alle Ideen sind erlaubt, also auch „wüste“ und fantastische Ideen.
3. Quantität vor Qualität.

---

<sup>97</sup> Wack (1998), S. 40-42.

4. Es soll an die Ideen der Teilnehmer angeknüpft werden.<sup>98</sup>

Diese Regeln ermöglichen den freien Umgang mit Gedanken, ohne sich selbst der Zensur zu unterwerfen oder zu früh das Sammeln von Ideen zu unterbinden. Durch das Anknüpfen an Ideen werden Assoziationen der SchülerInnen freigesetzt.

Die Brainstorming-Methode wird oft in der Gruppe verwendet, natürlich ist sie in Klassengröße auch durchführbar, hier möchte ich aber die Kritik anbringen, dass natürlich jede Idee der SchülerInnen die anderen beeinflusst, obwohl die Voraussetzung einer heterogenen Gruppe prinzipiell nicht schlecht ist. Um innovative Ideen hervorzubringen, wäre es daher sinnvoll, den SchülerInnen zuerst Zeit für eigene Gedanken zu geben und danach ein allgemeines Brainstorming zu machen. In der ersten Runde sollten Gedanken noch nicht beurteilt werden, erst danach sollte sortiert und bewertet werden. Als Einstieg in ein Thema ist es sehr gut geeignet, um die unterschiedlichen Ansätze aufzuzeigen, allerdings ist die Selektion der interessantesten Ideen aufwendig. Wesentlich bei der Ideensammlung ist, keine Kritik einzubringen, es geht in erster Linie um Quantität, nicht Qualität der Assoziationen. Das Problem wird erfasst, danach agiert die Gruppe kreativ, indem u.A. spontan auf die Gedanken der Anderen reagiert wird, in Weiterem wird individuell reflektiert und daraufhin strukturiert.

Eine Variante des Brainstormings ist **Brainstorming by Walking**, diese Möglichkeit eignet sich gut für eine große Gruppe. Mehrere Stationen werden gebildet, zur Not z.B. Tafel, Flipchart und Pinnwand. Zur jeweiligen Problemstellung werden Einfälle geschrieben, die SchülerInnen wandern von Plakat zu Plakat, die Ideensammlung endet, wenn der Letzte geschrieben hat.

Eine Weiterentwicklung des Brainstormings ist das **Brainwriting** auch „**Methode 6-3-5**“ genannt. Die Grundüberlegung ist die Steigerung der Kreativität einer Gruppe. Idealerweise erhalten **6** SchülerInnen ein Blatt Papier mit einer Problemstellung. Dazu schreiben sie **3** Lösungsansätze, dann reichen sie das Blatt

---

<sup>98</sup> Kluge (1993), S. 59-60.

weiter. Durch die vorher genannten Lösungsansätze wird der Nächste inspiriert und schreibt seinerseits weitere Lösungsvorschläge dazu. Jeder Schüler hat 5 Minuten Zeit. Daher stammt auch die Bezeichnung „Methode 635“.<sup>99</sup> Der Zeitdruck ist der Negativfaktor dieser Methode, daher wurde auch dazu eine Variante entwickelt, das **kollektive Notizbuch**. Auf der ersten Seite eines Notizbuches wird die Fragestellung notiert, danach wird es von SchülerIn zu SchülerIn weitergegeben.

Es ist eine Variante, die sich meiner Meinung nach im Unterricht nur bei positiver Konnotation einer Fragestellung eignet. In vereinfachter Form handelt es sich um ein kollektives Notizbuch, wenn die Lehrkraft ein paar Blätter mit der Fragestellung nach dem nächsten Exkursionsziel mit einem möglichen Zeitfenster auf die Pinnwand hängt, um Vorschläge in einem Zeitraum von einer Woche einzuholen.

### 6.1.3. Mindmapping

**Mindmap** kommt aus dem Englischen und heißt „Gedächtniskarte“. Tony Buzon hat diese kognitive Technik geprägt. Auf ein leeres Blatt Papier wird mittig das Thema geschrieben und rundherum sternförmig die Unterthemen. Meistens wird für jeden Zweig eine eigene Farbe verwendet, um die Übersichtlichkeit zu gewährleisten. Aus platztechnischen Gründen verwendet man dafür ein unliniertes Papier im Querformat oder für die ganze Klasse ein Flipchart. Die nicht-lineare Sammlung wird baumartig hierarchisch aufgebaut. Dabei handelt es sich um ein systematisches Mindmap. Das freie Mindmap ist dem Clustering sehr ähnlich. Jedoch werden beim Mindmapping auch Zeichnungen und Symbole verwendet, persönliche Mindmaps sind häufig schwer zu lesen, da auch die Schlüsselwörter personenbezogen sein können. Im Klassenverband hat diese Methode u.a. den Vorteil, das eine auf dem Flipchart begonnene Mindmap in einer anderen Stunde fortgesetzt werden kann, im Gegensatz zu einer links-rechts Notierung ist sie einfacher ergänzbar. Auch Brainstorming ist in Mind-

---

<sup>99</sup> Wack (1998), S. 43-48.



map-Form umsetzbar, diese Techniken lassen sich gut kombinieren. Diese Kreativitätstechnik ist auch für den alltäglichen Literaturunterricht gut geeignet. Ein Beispiel hierfür wäre ein Buchtitel in der Mitte, rundherum Detailinformationen wie Autor, geschichtlicher Hintergrund, Zeitstrang, Handlungsablauf etc.

#### 6.1.4. Clustering

**Clustering** heißt so viel wie „Gruppe, Büschel, Anhäufung“. Bei dieser Arbeitstechnik handelt es sich um eine nicht lineare gelenkte Assoziation zu einem vorgegebenen Begriff. Dieser kann konkret oder abstrakt sein. Von diesem Begriff ausgehend werden Ideen, die auf Vorwissen basieren, bildlich verbunden. Ein Kernwort wird in die Mitte eines leeren Blattes gesetzt, von diesem gehen mehrere Assoziationsketten aus, die sich in Nebenzweige teilen können. Zuerst schreibt man die Wörter rund um das Ursprungswort, erst nach der Sammlung der Wörter werden sie eingekreist und logisch miteinander verbunden. Clustering unterscheidet sich von Brainstorming durch die Zielsetzung: Bei der „Anhäufung“ handelt es sich um eine netzartige Skizze aus Ideen, den Ursprung nahm dieses Verfahren in den USA. In den 80er Jahren entwickelte die deutschstämmige Lehrerin Gabriele L. Rico<sup>100</sup> die Lernmethode, um der Schreibunlust ihrer SchülerInnen entgegenzuarbeiten. Um den Schlüsselbegriff werden die Begriffe visualisiert. Voraussetzung ist, dass dies unzensuriert passiert. Entweder wendet man dieses Verfahren einzeln an, oder innerhalb einer Gruppe. Dabei ist zu beachten, dass die Gruppengröße eher gering gehalten wird, Empfehlungen liegen bei 3-5 SchülerInnen, dadurch wird gewährleistet, dass SchülerInnen mehrmals an die Reihe kommen können. An der Tafel muss dementsprechend schnell geschrieben werden, wenn SchülerInnen Begriffe zurufen, der Fluss muss aufrechterhalten werden. Die kreativen Impulse entstehen durch die Verbindung von beiden Gehirnhälften. Während die rechte Hemisphäre für bildliches Denken verantwortlich ist, ist die linke Hemisphäre für das begriffliche Denken zuständig. Somit wirken bei dieser Methode beide Ge-

---

<sup>100</sup> Rico (2000), S. 27-32.

Anmerkung: Amerikanischer Originaltitel: „Writing the natural way“. 1983.

hirnhälften zusammen. Die linke Gehirnhälfte ist für das logische Denken verantwortlich, sie reiht Informationen nacheinander an, d.h. A, B, C ..., während die rechte Gehirnhälfte die Emotionale ist, wir verarbeiten Informationen dort gleichzeitig, ebenso ist sie die Grundlage für den Ausdruck, Metaphern, dichterischem Werkzeug.

Neben dem beschriebenen klassischen Cluster nennt Lutz von Werder drei Varianten, die sich ebenso in der Literatur wieder finden: Das Modell des unzentrierten Clusters, es wird irgendwo bei einer Assoziation begonnen, die Wörter werden in Kreise geschrieben und mit Pfeilen logisch verbunden. Genauso funktioniert der Doppelcluster, nur wird bei ihm von einem Widerspruch oder einem Vergleich ausgegangen, in der Mitte stehen die divergenten Begriffe in einem geteilten Kreis. Beim stark strukturierten Cluster handelt es sich um eine Variante für Fortgeschrittene, in der Mitte steht das Thema, davon ausgehend in der nächsten Ebene einer der Hauptteile bzw. eine der Ideen, eine weitere Ebene darunter ein passendes Beispiel, das weiter in Details oder Fakten gegliedert ist.<sup>101</sup>

## **6.2. Diskursive Methoden**

Diskursiv bedeutet „von Begriff zu Begriff logisch fortschreitend“<sup>102</sup>. Sie liefern weit weniger Ideen als intuitive Methoden, suchen aber nach diesen systematisch und bewusst. Das Problem wird vollständig beschrieben, es wird auf kleine Einheiten gespalten und analysiert. Das Problem wird richtig definiert und die einzelnen Faktoren werden übersichtlich dargestellt. In der Literatur wird sie auch als systematisch-analytische Methode bezeichnet und vorwiegend zur Lösung technischer Probleme eingesetzt.

---

<sup>101</sup> Werder (2000), S. 27-31.

<sup>102</sup> <http://www.wissen.de/wde/generator/wissen/ressorts/bildung/index,page=1130200.html>  
(23.03.2010)

### 6.2.1. Morphologischer Kasten / Morphologische Matrix

Das griechische Wort Morphologie bedeutet „Lehre der Gestaltung, Strukturierung und Formung“. Das Verfahren ist von dem Schweizer Astrophysiker Fritz Zwicky entwickelt worden, es wird systematisch an die Ideenfindung herangegangen. Ganzheitlich denkbare Lösungen eines Problems werden aufgezeigt. Ziel ist es, das Problem eindeutig und überschneidungsfrei zu formulieren und in Teilaspekte zu zerlegen. Zweidimensional betrachtet handelt es sich um eine morphologische Matrix, dreidimensional um einen morphologischen Kasten. Der Kasten weist auf die Matrix-Form hin, geht aber darüber hinaus. Es geht um eine systematische Variation von einer Idee, meistens wird die Technik in der Produktentwicklung angewandt. Dabei werden auf der einen Achse Parameter wie Material, Farbe, Größe, Form und Dekor notiert, auf der anderen Achse werden Ausprägungen, also z.B. Glas, Porzellan, Metall, notiert. Diese werden in mehreren Schritten lokalisiert, zuerst beginnt man mit der Analyse eines Problems, das in Teilaspekte, bei unserem Beispiel in Anforderungen, unterteilt wird. Problemmerkmale werden in die senkrechte Spalte eingetragen, es sollte sich nicht um mehr als sieben Merkmale handeln. Diese Merkmale können auch durch eine andere Kreativitätstechnik wie Mindmapping gesammelt werden. In die Zeilen nach rechts werden mögliche Merkmalsausprägungen geschrieben. Sollten es sich um zu viele handeln, kann man diese Matrix nochmals benennen und unterteilen. Falls es nicht möglich ist, mehrere Ausprägungen zu berücksichtigen, wird die ausgewählte Variante farblich markiert.

Ein Beispiel für den Deutschunterricht: eine Literaturzeittafel für die Klasse erstellen.

Parameter	Ausprägungen		
übersichtlich	Farbe	Bilder	Spalten
erweiterbar	Plakat	Pinnwand	Flipchart
Einteilungen	Epochen	Autoren	Bücher

Durch die Ideensammlung mit den SchülerInnen können weitere Möglichkeiten gefunden werden, die SchülerInnen können anregen, auch die zeitgeschichtlichen, kunstgeschichtlichen und naturwissenschaftlichen Epochen zum Vergleich einzutragen, und so kann ein kleines fächerübergreifendes Projekt entstehen.

### 6.2.2. Die Osborn-Methode

Der amerikanische Werbefachmann Alexander Osborn hat eine Methode entwickelt, um ein bestehendes Projekt reifen zu lassen. Als Material wird ein Flipchart, eine Wandtafel oder Pinnwand benötigt. Man geht von einer Problemstellung aus, dieses Problem wird neu formuliert und nach einer Checklist abgehandelt. Dazu stellt er neun Fragen.

Zur besseren Vorstellung nehmen wir als Idee: ein Theaterstück über Cliquesbildung an Schulen mit den SchülerInnen verfassen.

1. **Verwendung:** Wofür kann ich es noch verwenden? Kann ich es anders einsetzen? Schulaufführung? Bühnenspiel? Möglicher Zeitaufwand?
2. **Anpassen:** Auf welche anderen Ideen bezieht es sich? Weist das Problem auf andere Probleme hin? Gibt es weitere klassische Schulgruppierungen?
3. **Verändern:** Was lässt sich ändern? Welche Inhalte kann man umgestalten? Gibt es andere / bessere Möglichkeiten der Struktur, der Eigenschaften oder der Darstellung?
4. **Vergrößern:** Wie macht man das Theaterstück länger? Gibt es eine Parallelhandlung? Wie viele Rollen sind zu besetzen? Wie fügt man Handlungen hinzu?
5. **Verkleinern:** Was kann weggelassen werden? Welche Szenen können verkürzt werden?
6. **Umformen / Ersetzen:** Was kann ersetzt werden? Welche Bedingungen können geändert werden? Kann man Kapitel umgruppieren? Ist die Reihenfolge austauschbar?

7. **Umkehren, Umstellen, Gegenteil:** Wie verschlechtert man das Theaterstück? Kann der Ablauf umgekehrt werden?
8. **Kombination:** Können Grundproblematiken kombiniert werden? Tauchen sie gemeinsam auf? Hängt Cliquenbildung mit der Sozialschicht zusammen?
9. **Transformieren:** Lässt sich das Theaterstück in anderen Medien darstellen? Kann man einen Film oder ein Hörbuch daraus machen?

Nachdem alle Fragen beantwortet worden sind, wird in der Gruppe festgelegt, wo sie in eine Sackgasse führen und was umsetzbar ist. Wenn die Mehrheit mit dem Thema und den Unterthemen zufrieden ist, wird die Aufteilung der Aufgaben vorgenommen. Zu der Bewertung dieser Methode ist zu sagen, dass sie gut strukturiert ist und daher die Umsetzung einfach erlernbar ist, außerdem eignet sie sich ebenso für Einzelarbeit.<sup>103</sup>

### 6.3. Kombimethoden

#### 6.3.1. Walt-Disney-Methode

Die Walt-Disney-Methode wurde von dem Amerikaner Robert Dilts entwickelt. Er hat diese Methode aus dem Nach- und Abbilden der menschlichen Höchstleistung von dem Gründer der weltbekannten Disney Company, Walter Elias Disney modelliert. Dieser war ein Visionär, der im Arbeitsteam ebenso seine Vorgehensweise aus mehreren Blickwinkeln betrachtet hat und für sich selbst drei Räume eingerichtet hat, die ihm das Denken aus der jeweiligen Richtung erlaubten.

Bei der im englischen Sprachraum „Disney Method“ genannten Kreativitätstechnik handelt es sich um ein Rollenspiel. Es gibt drei Rollen: den Träumer, den Realisten und den Kritiker. Der Träumer ist voller Enthusiasmus und denkt aus einem subjektiven Winkel, Wünsche und Ideen werden nicht hinterfragt. Er ist nicht an einem praktischen Urteil oder an der Lösung eines Problems inte-

---

<sup>103</sup> Wack (1998), S. 109-115.

ressiert. Der Realist seinerseits wendet sich den Ergebnissen des Träumers zu, die er von einem umsetzbaren, praktischen Standpunkt aus betrachtet. Dazu gehört sowohl die Überlegung der erforderlichen Arbeitsschritte bis hin zur Planung der gegebenen Voraussetzungen und der notwendigen Mechanismen. Aus Sicht des Kritikers wird positive Kritik geäußert, um mit konstruktiver Reflexion vorhandene Fehler des Denkvorgangs auszumerzen. Die Methode ist nicht ausschließlich eine Gruppenmethode, auch die Einzelumsetzung ist möglich. Wesentlich im schulischen Feld ist die Lehrperson oder die Bestimmung eines Schülers als Moderator. Diese Person oder auch Personengruppe nimmt die Stellung eines Neutralen ein. Die Methode wird in der Neurolinguistischen Programmierung (NLP) häufig verwendet, die sich um die Neu-Prägung von Nerven und Sprache bemühen. Die Reiz- Reaktionsketten von Menschen sollen durch das Erkennen von altem Verhalten neues Verhalten fördern. Durch die Wahrnehmung aus einem anderen Blickwinkel ist das Zielverhalten eine erfolgsorientierte Kommunikation. Die klassische Psychologie lehnt diese Vorgehensweise als unwissenschaftlich ab, jedoch befürworte ich aus eigenen Erfahrungen das Modell, es ist z.B. eine gute Möglichkeit Schülerrivalitäten zu schlichten, auch wenn zu kritisieren ist, dass die Einhaltung der Rollen der wesentliche Angelpunkt des Modells ist. Die Rollen dürfen sich nicht vermischen, der Träumer muss sich von der Umsetzbarkeit abgrenzen, der Realist darf sich keine Gedanken über die Kritik machen. Die Ideen werden an der Tafel notiert, die Rollen wechseln so oft, bis dem Kritiker nichts mehr einfällt und die vorhandenen Kritikpunkte aufgelöst worden sind.

### **6.3.2. Die Sechs-Hüte-Methode**

Die sechs Hüte Methode nach Edward de Bono ist geeignet für komplexe Problemstellungen. Sie enthält Elemente des Rollenspiels. Das Grundkonzept beinhaltet einen Zeitrahmen von 2 bis 3 Stunden, bunte Hüte, Armschleifen oder Kärtchen und maximal 18 aktive SchülerInnen. Die sechs Hüte haben unterschiedliche Farben (schwarz, weiß, rot, grün, blau, gelb), die verschiedenen Farben stellen symbolisch mannigfache Denkrichtungen dar.

Der **weiße Hut** steht für eine neutrale, objektive Haltung. Für den Schüler/die Schülerin, die den weißen Hut aufsetzt, zählen nur Informationen und Fakten wie z.B. Zahlen. Der Hutträger bezieht sich ausschließlich auf Daten, ohne die persönliche Meinung einfließen zu lassen. Empfehlenswert ist es, mit diesem Hut anzufangen, um einen Überblick des Wissenstandes zu erlangen.

Der **rote Hut** verkörpert das subjektive Empfinden, er darf alle positiven und negativen Gefühle aussprechen, auch wenn er sie den anderen nicht so gut vermitteln kann, die Intuition zu vermitteln ist die Hauptaufgabe des Hutträgers.

Der **schwarze Hut** sieht ebenso wie der weiße Hut alles objektiv und bleibt gefühlsmäßig neutral, jedoch sieht dieser die Probleme und Risiken des Themas aus negativer Sicht.

Der **gelbe Hut** ist das Gegenteil vom schwarzen Hut, d.h., er sieht alles objektiv, aber die positiven Aspekte eines Themas. Es geht nicht um die Entwicklung von Ideen, sondern um die realistische, unemotionale Sichtweise und wirklichkeitsnahe Hoffnungen.

Der **grüne Hut** steht für Kreativität, er versucht neue Ideen einzubringen. Er darf unrealistische Überlegungen anstellen oder auch durch Provokation Widerspruch hervorlocken, sein Ziel ist es, über die Grenzen der schon geäußerten Ideen hinaus andere Ideen zu äußern.

Der **blaue Hut** verkörpert die Organisation und Zusammenfassung des Denkprozesses. Der Träger entscheidet über die Notwendigkeit, einen Hut nochmals zu befragen und fasst die Ergebnisse zusammen. Er behält den Überblick des Prozesses und kann auch die Moderation führen.

Vor- und Nachteile dieser Methode liegen auf der Hand: Es ist möglich, die Rollen (Hüte) zu tauschen oder die Hüte mit mehreren SchülerInnen zu belegen, sodass in der Kleingruppe der Redner getauscht werden kann. Wichtig sind die Notizen der einzelnen Ideen, Pro und Kontra können farblich festgehalten werden. Das können andere SchülerInnen übernehmen, dafür muss aber die Gesprächskultur gewahrt bleiben. Gleichzeitig ist die Methode eine gute Kommunikationsübung, andere Hutträger aussprechen zu lassen, ist wesentlich. Nach-

teilig ist zu ergänzen, dass sich vor allem der grüne Hutträger nicht genieren darf, unrealistische Überlegungen zur Sprache zu bringen. Die Distanz durch die Rollen bringt neue Perspektiven ein, doch aus den gewohnten Denkbahnen hinauszutreten, fällt nicht jedem Schüler leicht. Als Unterrichtsbeispiel könnte es um eine ethische Grundhaltung und die Vertretbarkeit von Alternativen gehen oder um die Einhaltung der Schulregeln etc. Je „hitziger“ das Thema ist, desto gesprächsbereiter sind die SchülerInnen.



## 7. Schreibmethoden

### 7.1. Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern

Da es sich beim Kreativen Schreiben auch immer um ein angeleitetes Schreiben handelt, das einerseits mit Grenzen, andererseits mit Spontaneität arbeitet, können Arbeitsanweisungen auch in unterschiedliche Gruppen geteilt werden:

**Inhaltliche Vorgaben** werden z.B. durch Themen oder Satzanfänge gesetzt.

**Formale Kriterien** werden durch den Sprachgebrauch festgelegt, können aber auch durch visuelle Aspekte bestimmt werden, z.B. beim Akrostichon.

**Strukturelle Regeln** geben einen Rahmen vor, lassen den SchülerInnen aber Platz durch die freie Wortwahl, z.B. Elfchen, Schneeballgedicht.

**Textorientierte Muster** bieten weitere Möglichkeiten des kreativen Schreibens, wie z.B. beim Rondell oder Kurzroman.<sup>104</sup>

Die Betonung des Schreibens als Lerngegenstand denn als Lernmedium ist bei diesen Verfahren größer. Durch die Vorgabe sind die SchülerInnen nicht nur auf ihre eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen angewiesen, im Idealfall entwickeln sie aber eigene Muster. Obwohl es viele Überschneidungen mit der Gruppe „Schreiben zu und nach (literarischen) Texten gibt, üben SchülerInnen nicht an dem literarischen Text. Sie setzen strukturorientierte Mittel ein, die lyrische und erzählerische Techniken beinhalten können.<sup>105</sup>

#### 7.1.1. Elfchen

Das „Elfchen“ ist eine literarische Möglichkeit, um in einen Text, ein Themengebiet oder ein Gefühl „einzusteigen“. Mit einem Mindmapping zu beginnen, ist eine Möglichkeit, für die Ideensammlung kann ein Gegenstand als Assoziationsträger dienen. Auch ein vorgegebener Themenkreis als Hilfestellung ist von

---

<sup>104</sup> Böttcher (1999), S. 24.

<sup>105</sup> Becker-Mrotzek / Böttcher (2006), S. 147.

Vorteil. Als erstes Wort kann ein gefundenes Wort, ein Thema, eine Idee oder ein Gefühl stehen.

Bei dem selbst geschriebenen Elfchen ist „eine Farbe“ die Vorgabe:

<b>1. Zeile</b>	ein Wort	eine Farbe	Weiß
<b>2. Zeile</b>	zwei Wörter	Gegenstand	die U- Bahn
<b>3. Zeile</b>	drei Wörter	Eigenschaft	transportiert viele Menschen
<b>4. Zeile</b>	vier Wörter	Handlung	fährt Station für Station
<b>5. Zeile</b>	ein Wort	Pointe	rasant

Es gibt mehrere Varianten, eine Version ist ein Antwort-Elfchen auf ein bereits geschriebenes Elfchen zu verfassen. Weiters kann man ein Fortsetzungselfchen schreiben. Elfchen beginnen mit einem Wort, enden allerdings mit einem anderen Wort. Dieses wird als Beginn des nächsten Elfchens herangezogen usw.

### 7.1.2. Haiku

Das Haiku-Schreiben ist ursprünglich eine japanische Kunstform, die sich auch im Westen durchgesetzt hat und von Dichtern in der deutschen Sprache nutzbar gemacht wurde. Ein Haiku wird in drei Zeilen zu je 5-7-5 Silben geschrieben. Traditionell beschäftigt es sich mit der Natur und beinhaltet eine Momentaufnahme, die im Präsens geschrieben wird. Die erste Zeile bezieht sich auf die Frage: „Wo?“, die zweite Zeile auf: „Was?“ und die dritte Zeile auf: „Wann?“. Die dritte Zeile enthält auch die subtile Botschaft.

Sie werden fragen, ob diese Vorstellung nicht zu sehr einschränkt und wirklich noch etwas mit Dichtung und der eigenen Kreativität zu tun hat. (...)Das Haiku-Schreiben erfordert, dass wir die Silben an unseren Fingern abzählen, als wären

wir kleine Kinder. Vielleicht ist das ja auch ein Teil des kreativen Prozesses. Denn wer kann besser spielen und den Augenblick erleben als Kinder?<sup>106</sup>

Du Pont spricht hier zwei wesentliche Punkte an. Das klassische Haiku folgt strengen Regeln, Regeln schließen aber Kreativität und Spiel mit der Sprache nicht aus, sondern sind Bestandteil des kreativen Schreibprozesses. Diese Regeln kann man aber auch abändern. Da die deutsche Sprache nicht den Rhythmus der japanischen Moren hat, wird das Haiku oft in freiem Stil geschrieben. Dazu werden 17 Silben auf drei Zeilen verteilt, auch die Fragen können unterschiedlich lauten, sind aber für den Anfang ein guter Anhaltspunkt für SchülerInnen. Inhaltlich drücken die Gedichte konkrete Bilder aus, darüber hinaus soll das Haiku mehr vermitteln, als gesagt wird. Das „Ich“ wird ausgeschlossen, Jahreszeiten und Stimmungen werden durch poetische Ausdrucksweise vermittelt.

Hier ein selbstverfasstes Beispiel für einen 5-7-5 Haiku:

Sonnenblumenfeld  
Wiegt sich im Morgengrauen  
Blüten erwachen.

**Tanka** erweitert das Haiku um zwei Zeilen, die jeweils sieben Silben enthalten. Entweder vertiefen diese den Haiku oder sie kehren es ins Gegenteil, damit sie provozieren.<sup>107</sup>

Menschen erschießen Menschen.  
Unberührt bleibt die Idylle.

---

<sup>106</sup> Du Pont (2001), S. 50-52.

<sup>107</sup> Becker-Mrotzek / Böttcher (2006), S. 157.

### 7.1.3. Akrostichon

Das Akrostichon ist ein bekanntes, antikes Schreibspiel, bei dem ein Wort senkrecht untereinander geschrieben wird. Dieses Wort bildet gleichzeitig den Titel des Gedichtes. In jeder Zeile wird aus dem Buchstaben des titelbildenden Wortes ein neues Wort, ein Satz oder ein Satzteil gebildet.<sup>108</sup>

Lust an Wissensvermittlung

Energie, um Konflikte zu lösen

Hilfe zur Selbsthilfe

Ratgeber

Enthusiasmus

Respekt

Das Akrostichon eignet sich zum Einstieg in ein Thema.<sup>109</sup> Es gibt die unterschiedliche Sichtweise der SchülerInnen zu einem Thema wieder, bei Projektarbeit ist es ein guter Beginn auf einem Plakat, damit die eigene Definition bzw. Gedankenwelt dargestellt wird.

### 7.1.4. Schneeball

In der ersten Zeile eines Schneeballgedichtes steht nur ein Wort, in jeder weiteren Zeile steht ein Wort mehr. Die mittlere Zeile des Gedichtes beinhaltet die meisten Wörter, danach nimmt das Gedicht pro Zeile wieder um ein Wort ab und endet in der letzten Zeile mit einem Wort.<sup>110</sup> Als Besonderheit für die Oberstufe erzählt die erste Hälfte von der schönen Seite eines Themas und bei abnehmender Wortzahl von der negativen Seite dieses Themas bzw. umgekehrt.

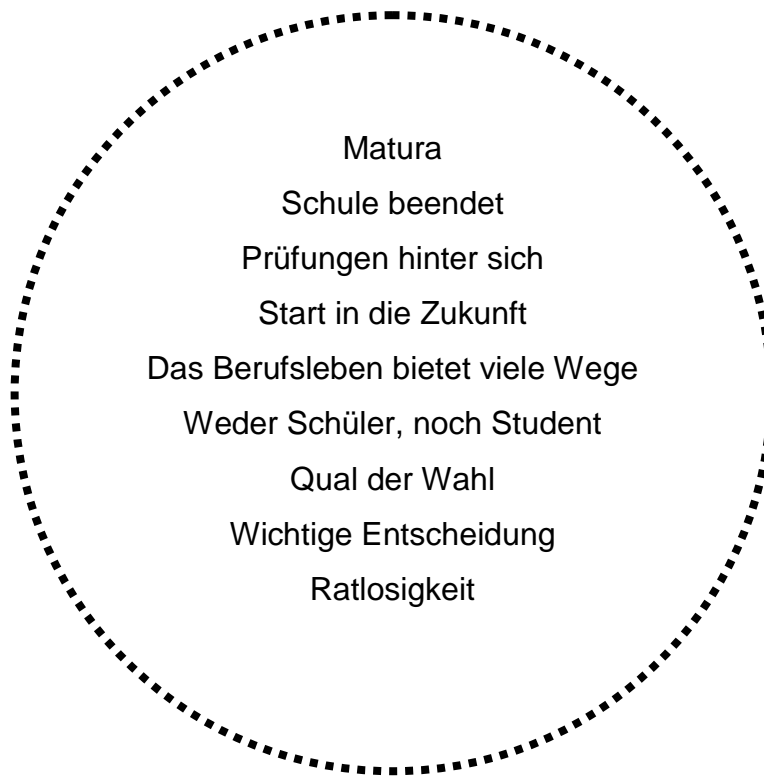
---

<sup>108</sup> Werder (1996), S. 38.

<sup>109</sup> Becker-Mrotzek / Böttcher (2006), S. 153-154.

<sup>110</sup> Werder (1996), S. 87.

Ein selbst-entworfenes Beispiel für das Schneeball-Gedicht zum Thema Matura:



Eine Variante des Schneeball-Gedichts, das als Schreibspiel der 1960 in Paris gegründeten literarischen Künstlergruppe „Oulipo“ entstanden ist, ist die „Diabolo-Form“. Dabei steht ein Wort in der Mitte und nach oben und unten wächst die Anzahl der Wörter pro Zeile um eines. Es ist also gegengleich zum Schneeball-Gedicht.<sup>111</sup>

Eine Möglichkeit des kreativen Umgangs mit einem Bild, ist z.B. den Titel eines Bildes in die Mitte des Diabolos zu schreiben und die Zeilen, beginnend bei der Ersten, von den SchülerInnen reihum auffüllen zu lassen.<sup>112</sup> Hervorstechend ist die ästhetische Form des Gedichtes.

---

<sup>111</sup> Becker-Mrotzek / Böttcher (2006), S. 158-160.

<sup>112</sup> Becker-Mrotzek / Böttcher (2006), S. 159.

### **7.1.5. Rondell**

Ein Rondell-Gedicht besteht aus acht Zeilen, wobei die erste, vierte und siebte Zeile gleich sind. Die zweite und achte Zeile verwendet ebenfalls denselben Satz, wobei es sich um Assoziationen zu dem anderen Satz handelt.

1. Die Störche ziehen gen Süden.
2. Zurück bleiben leere Horste.
3. Es ist Zeit zum Aufbruch.
4. Die Störche ziehen gen Süden.
5. Die Jungen schwingen sich in die Lüfte.
6. Meine Seele reist mit ihnen.
7. Die Störche ziehen gen Süden.
8. Zurück bleiben leere Horste.

Rondell-Gedichte bieten schon VolksschülerInnen die Möglichkeit, sich kreativ zu betätigen. Für den Oberstufenunterricht ist eine Bildbetrachtung als Ausgangspunkt der eigenen Assoziationen zu empfehlen. Der Hauptaspekt des Lernens liegt auf der Verbalisierung und Verschriftlichung und bei der Präsentation darauf, sich auf die Texte der MitschülerInnen einzulassen und diese nach vorgegeben Kriterien zu besprechen. Angemessenes Feedback geben zu können, ist eine Grundlage, die für die Arbeitswelt unerlässlich ist.

### **7.1.6. Limerick**

Ein Limerick ist ein kurzes, aus fünf Zeilen bestehendes Nonsens-Gedicht. Der Name geht auf ein irisches Gesellschaftslied zurück, in dem etliche Stehgreif-Strophen die Erlebnisse von Bewohnern irischer Städte erzählen. Um 1820 erschien in England eine erste Sammlung, auch in Zeitungswettbewerben wurden Limericks veröffentlicht. In den 70er Jahren kamen Limericks im deutschen Sprachraum wieder in Mode. Der Fünfzeiler beginnt meistens mit einer Orts- und Personenangabe, eine komische Situation wird dargestellt und mit einer Pointe abgeschlossen. Die Reimform ist aabba. Das metrische Schema schreibt einen gleichmäßigen Wechsel zwischen betonten und unbetonten Sil-

ben vor. Um diesen Rhythmus zu hören, ist das Mitklopfen im Takt ein geeignetes Instrument. Limericks sind im Allgemeinen nicht betitelt.<sup>113</sup>

Hier ein eigenes Beispiel:

Ein bekannter Herr in Österreich,  
repräsentiert seine Fische im Teich,  
hat einen Kranz aus Rosen  
von seinem Thron verstoßen.  
Für ihn sind alle gleich!

Limericks eignen sich auch in Gruppen, jede/r SchülerIn schreibt eine Zeile auf ein Blatt und reicht es dann weiter. Wenn ein Limerick beendet ist, wird ein neuer begonnen. Am Schluss werden alle vorgelesen.

#### **7.1.7. Sprachspiel auf phonetischer Ebene**

Lautgedichte werden auch phonetische Gedichte, Lautpoesie oder Klanggedichte genannt. Sie verzichten ganz oder zumindest zu einem großen Teil auf sprachlichen Sinn. Die Texte nähern sich der Musik an und dienen als Lautmaterial. Das wohl bekannteste Beispiel ist von Hugo Ball und heißt „Karawane“. Er zählt zu den Mitbegründern der Dadaisten (1915), die ihre Gedichte nur aus Silben aufgebaut haben.<sup>114</sup> Öffentliche Lesungen von Lautgedichten, die mit Konsonanten und Vokalen spielten, fanden statt. Auch Buchstabengedichte nahmen zu dieser Zeit ihren Ursprung.<sup>115</sup>

---

<sup>113</sup> Liebnau (1995), S. 26-27.

<sup>114</sup> Chromik (1993), S. 90.

<sup>115</sup> Wieke (2004), S. 167-170.

Deutschsprachige Schriftsteller belebten in den 50er Jahren die Lautpoesie wieder, unter ihnen Ernst Jandl mit der konkreten Poesie, von dem folgendes Gedicht stammt:

**ottos mops**

ottos mops trotzt

otto: fort mops fort

ottos mops hopst fort

otto: soso

otto holt koks

otto holt obst

otto horcht

otto: mops mops

otto hofft

ottos mops klopft

otto: komm mops komm

ottos mops kommt

ottos mops kotzt

otto: ogottogott<sup>116</sup>

Außerhalb der Inhaltsebene sind folgende semantische Charakteristika feststellbar: Sein Gedicht kommt mit nur einem Vokal, dem „o“ aus. Außerdem enthält es kaum Interpunktion. Jede Zeile beginnt mit der Anapher „Otto(s)“. Dieses Gedicht ist in der 9. Schulstufe anzusetzen, da es sich um ein eher einfaches Sprachspiel handelt. Die Aufgabe lautet, ähnliche Gedichte mit nur einem Vokal zu schreiben, also ein „A-, E-, I- oder U-Gedicht“ zu verfassen. Es könnte „Annas Aal“ oder „Iris Iltis“ heißen.

---

<sup>116</sup> Jandl (1970), S. 58.



### 7.1.8. Sprachspiel auf visueller Ebene

Um visuelle Poesie handelt es sich dann, wenn Textinhalt und Textbild durch grafische und typografische Elemente zusammenwirken.

Christian Morgenstern  
DER TRICHTER<sup>117</sup>

Zwei Trichter wandeln durch die Nacht.  
Durch ihres Rumpfs verengten Schacht  
fließt weißes Mondlicht  
still und heiter  
auf ihren Waldweg  
u.s.  
w.

Der optische Eindruck ist bei diesem Gedicht wichtiger als der Klang. Die Formen stehen normalerweise in Zusammenhang mit dem Text. Als Aufgabe für die SchülerInnen könnte ein Liebesgedicht in Herzform oder ein Gedicht über einen Vulkan in Bergform gegeben werden. Visuelle Gedichte können durch die Schriftart bis zur Unlesbarkeit verfremdet werden. Optisch kann die Form auch einen gewünschten Kontrast zum Inhalt bilden.

## 7.2. Schreibspiele

Unter Schreibspielen wird häufig die Gesamtheit der kreativen Schreibmethoden verstanden. Böttcher teilt Schreibspiele in zwei Aspekte auf, zum einen das literarisch-gesellschaftliche Schreiben in der Schulklasse, zum anderen das Schreiben in Schreibwerkstätten. In beiden Gruppen steht die Geselligkeit des Schreibens im Vordergrund. Also ist die hervorragende Eigenschaft der Schreibspiele das gemeinsame Verfassen oder die vereinte Weiterarbeit an einem Text.

---

<sup>117</sup> Wieke (2004), S. 173.

### 7.2.1. Fremdwörter

Das Spiel mit Fremdwörtern empfiehlt Liebnau ab dem 10. Jahrgang für eine Gruppe bis zu 15 SchülerInnen. Aus einem Fremdwörterbuch wird ein völlig unbekanntes Wort vorgelesen und auf die Tafel geschrieben. Jede/r SchülerIn erhält gleichgroße Zettel. Auf diesen wird eine phantasievolle Definition geschrieben, in eine Ecke des Papiers wird der Name geschrieben. In der ersten Runde schreibt die Lehrkraft die richtige Definition auf ein Blatt und mischt ihn unter die anderen. Alle Kreationen werden vorgelesen und danach tippt jede/r SchülerIn auf eine Definition. Die Person mit den meisten Stimmen darf das nächste Fremdwort aussuchen und so entstehen z.B. Musikinstrumente eines afrikanischen Stammes oder auch isländische Edelsteine.<sup>118</sup>

### 7.2.2. Rollenspiel

Um Konflikte in einer Gruppe zu thematisieren oder das Selbst- und Fremdverständnis als Schreibender zu schärfen, eignet sich das Rollenspiel. Dazu werden mehrere Rollen unter den SchülerInnen verteilt. Die Identitäten könnten ein Autor, ein Literaturkritiker, ein Zuhörer bei einer Lesung und ein Poesietherapeut sein. Danach schreibt jeder aus Sicht seiner Identität einen Cluster über die Stellung seiner Persönlichkeit zu „Literatur und Schreiben“. Nachdem die Grundlage der Figuren feststeht, wird ein Text vorgelesen. Wesentlich ist, dass dieser unbekannt ist. Von der Rolle ausgehend, wird nun eine Stellungnahme geschrieben. Abschließend wird im Kreis eine Gruppendiskussion durchgeführt.<sup>119</sup>

Nicht nur die Textkritik, auch die Argumentationstechnik wird beim Rollenspiel geübt. Es ist möglich, ein Thema in den Mittelpunkt zu stellen, z.B. die unterschiedlichen Kunstrichtungen bei einer Rollenverteilung von Mozart, Goethe, Van Gogh etc. oder eine Geschichtsdiskussion zwischen Karl Marx, Alexander

---

<sup>118</sup> Liebnau (1995), S. 32.

<sup>119</sup> Mosler / Herholz (1991), S. 27-154.

dem Großen und Caesar. Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt, allerdings wäre hier eine kurze Biographie mit der Rolle zu verteilen. Als Textgrundlage würde sich ein philosophischer Einstieg eignen. Für das Rollenspiel ist ein Zeitrahmen von 90 Minuten einzuplanen.

### **7.3. Schreiben zu Stimuli**

Zu „Schreiben zu Stimuli“ zählt ein umfangreiches Repertoire. Sich stimulieren zu lassen, bedeutet vielmehr sich anregen zu lassen. Impulse werden durch Bilder oder Musik gesetzt. Auch Bewegung, Tanz, Gegenständen, Landschaften und Orte oder Textzeilen können die Phantasie beleben. Stimuli werden in Reize von innen (Alkohol, Cafe...) und Reize, die von außen Einfluss nehmen, unterschieden. Diese ermuntern zu nicht vorgegebenen Gedankenbahnen, Assoziation und Imagination spielen eine große Rolle bei der Umsetzung. Schreibbarrieren werden durch unbewusste Wahrnehmungen, die schriftlich ausgedrückt werden, überwunden.<sup>120</sup> Innere Kräfte werden im Sinn der Ganzheitspsychologie aktiviert.

Nachdem es sich um so verschiedene Stimuli aus unterschiedlichen Bereichen handelt, die von außen einwirken können, eignet sich dieser Bereich besonders gut, um fächerübergreifend ein kleines Projekt zu planen. Je nach Bereich kann eine Doppelstunde mit dem Kunst-, Musik- oder Turnunterricht kombiniert werden.

#### **7.3.1. Schreiben zu Bildern**

Das Schreiben nach Bildimpulsen beinhaltet sehen mit allen Sinnen. Den SchülerInnen wird der Unterschied zwischen passiver Betrachtung und aktiver Wahrnehmung verdeutlicht. In Zeiten der Medienpräsenz handelt es sich dabei um ein wichtiges Instrument kritikfähiger Konsumenten.

Bilder wecken Vorstellungen, Erinnerungen, Assoziationen, lassen unserer Imaginationsfähigkeit freien Lauf, weil sie keine sprachlich ausformulierten Gedankenbahnen vorgeben. Die Imaginationen verlangen ihrerseits nach einem sprachlichen

---

<sup>120</sup> Böttcher (1999), S. 25.

Ausdruck, bei dessen Suche dann wieder neue Assoziationen ausgelöst werden. Gerade bei dem Unterschied der beiden Medien liegt also eine Chance für das Schreiben.<sup>121</sup>

Früher wurden zu Bildern ausschließlich Bildbeschreibungen geschrieben. Bei ihnen ging es um „eine möglichst genaue Abbildung des Sichtbaren in einem beschreibenden Text“.<sup>122</sup> Kreatives Schreiben zu Bildern soll unser Inneres nach Außen kehren. Gefühle, Erinnerungen, Assoziationen und Vorstellungen, die durch ein Bild ausgelöst werden, lösen Schreibblockaden und eröffnen neue Wege des Schreibens.

#### Kreatives Schreiben zu Bildern

- fördert die Wahrnehmungstätigkeit: beobachten, deuten, ausgestalten,
- intensiviert die ästhetische Sensibilisierung,
- macht den Reichtum unserer inneren Bilder- und Assoziationswelt bewusst,
- stimuliert die Neugier auf die eigene Sprache,
- provoziert, aus der vertrauten Sprache eine neue zu machen,
- ermutigt zu kreativem Handeln.<sup>123</sup>

Die Auswahl der Bilder ist entscheidend für das Schreibergebnis. Das Bild sollte nicht für eine klassische Bildbetrachtung geeignet sein, sondern den SchülerInnen Raum für Phantasie bieten. Auch Farben und Formen drücken Gefühle aus. Kunstwerke, Fotos und eigene Schülerbilder aus dem Kunstunterricht sind dafür geeignet. Kombiniert mit einer Bildbetitelung, einem Satzanfang oder einem kurzen Text wird der Impuls geleitet.

### **7.3.2. Schreiben zu Musik**

Phantasiereisen erhöhen unsere Vorstellungskraft, sie geben uns die Möglichkeit, uns mit Ideen und Gefühlen auseinanderzusetzen. Dazu gibt es mehrere Möglichkeiten, ein Text kann vorgelesen werden, die SchülerInnen lassen diesen auf sich wirken und schreiben danach ihre Eindrücke auf. Eine andere Variante ist die Arbeit mit Musik. Wesentlich für die Phantasiereise ist eine ent-

---

<sup>121</sup> Ludwig / Spinner (1992), S. 14.

<sup>122</sup> Böttcher (1999), S. 82.

<sup>123</sup> Böttcher (1999), S. 83.

spannte Umgebung, sei es in der Natur oder eben mit dem Einsatz von Musik. Die ausgewählte Musik sollte eine Dauer von fünfzehn Minuten nicht überschreiten. Es gibt mehrere Wege, Empfindungen auszudrücken. Man kann mit geschlossenen Augen zuhören und die Musik einfach wirken lassen, die entstehenden Bilder malen oder Schlagwörter notieren.<sup>124</sup>

#### **7.4. Schreiben nach einer literarischen Vorlage**

In der Schule wird vermutlich die Form des kreativen Schreibens am häufigsten verwendet, die sich nach literarischen Texten richtet. Die Imitation eines Textes wird als „Anregung zum Selberschreiben“ eingesetzt. Grundsätzlich lassen sich zwei Varianten unterscheiden: Ein Text wird als Aufhängepunkt für eine kreative literarische Leistung benutzt, so wie es bei Vorgeschichten / Fortsetzungen schreiben, Parallelgeschichten erfinden etc. geschieht, oder: Ein Text wird durch eine eigene Textproduktion interpretiert, wie es durch einen Perspektivenwechsel oder Gattungswechsel erfolgt. Für beide Möglichkeiten gilt zur Leistungsbewertung derselbe Grundsatz: Der Text ist nur so gut, wie er zur Vorlage passt. Zur Beurteilung eines Schreibversuchs wird ein Raster verwendet, damit das Verhältnis von Vorlage und Ergebnis geklärt werden kann. Für einen Analyseraster ist es substanziell, wie gut Textmerkmale erkannt und weitergeführt worden sind. Zu diesen Kriterien zählen: Erzählstil und Sprache, Ort, Zeit, Personen / Charaktere, Personenkonstellation, Konflikt / Problem / Thema, Textsorte und Erzählperspektive.<sup>125</sup>

Kreatives Schreiben nach literarischer Vorlage grenzt sich zum „normierten Schreiben“ durch das Maß der Vorschriften ab. Beim normierten Schreiben wird ebenso kreative Eigenleistung von den SchülerInnen abverlangt, jedoch in wesentlich engerer Form, wie z.B. beim Schreiben eines Bewerbungsschreibens, einem Geschäftsbrief oder eines Protokolls. Der gestalterische Spielraum ist um einiges kleiner.

---

<sup>124</sup> Wack / Detlinger / Grothoff (1998), S. 154-156.

<sup>125</sup> <http://www.lehrerfreund.de/in/schule/1s/kreatives-schreiben-vorlage/2634/> (13.05.2010)

Beim freien kreativen Schreiben gibt es so gut wie keine Regeln. Ein Leserbrief ist nur so weit beschränkt, als dass er ein Thema von öffentlichem Interesse beinhalten muss, ein Gedicht muss weder einem fixen Versmass folgen und noch sich reimen. Wobei natürlich nicht zu vergessen ist, dass die Textsorte sehr wohl bestimmten Regeln und Vorgaben folgt.<sup>126</sup>

Befürworter dieser Schreibmethode betonen, „dass durch Schreibaufgaben zu literarischen Texten deren Lektüre intensiviert werde und auf diese Weise eine Interpretationshandlung vollzogen werde, die dem didaktischen Ertrag einer traditionellen Textanalyse zumindest ebenbürtig sei.“<sup>127</sup> Ausgangspunkt dieser Überlegung ist, dass es keinen Text gibt, für den es eine allein gültige Interpretation gibt. Ein Text wird erst durch die Leser real, Inferenzen füllen die unbestimmten Stellen eines Textes durch eigenes Wissen und Fantasie. Kritiker postulieren, dass Schülertexte qualitativ nie den Originalen entsprechen können, „dass Texte als autonome Kunstwerke zu respektieren seien.“<sup>128</sup> Dem halte ich entgegen, dass Respekt nur dort entsteht, wo Respekt erworben wird. Demzufolge verdient sich der Text zusätzlich seinen Respekt, indem er nachgeahmt wird. Für die SchülerInnen wird ersichtlich, wie schwierig es ist, einen ausgewogenen Text nach Kriterien zu schreiben und einem Stil zu entsprechen. Fix betont die Gefahr der „mechanischen Spielerei ohne Bezug zum literarischen Text“, wobei er das Ziel als entscheidend betrachtet. Dazu differiert er zwischen „Unterstützung der Rezeption (...) und produktive Verfahren der Texterschließung“, für die seiner Ansicht nach der Text im Unterricht auch gesamt vorgestellt werden muss, und der „dekontextualisierten“ Verwendung in Form eines Textfragments als Impuls, wie es auch beim kreativen Schreiben Einsatz findet. Hier dient es der Entwicklung des eigenen Schreibens.<sup>129</sup>

---

<sup>126</sup> <http://www.3b-infotainment.de/unterricht/schreiben1.htm> (13.05.2010)

<sup>127</sup> Fix (2006), S. 122.

<sup>128</sup> Fix (2006), S. 123.

<sup>129</sup> Fix (2006), S. 123.

### 7.4.1. Satiren

Das erklärte Ziel einer Satire ist es, das, was kritisiert werden soll, nicht direkt, sondern durch eine schöne Umschreibung anzugreifen. Es kann sich um eine Person, einen Gegenstand, eine Begebenheit, ein Verhalten oder einen Zustand handeln, der kritisiert wird. Als Einstieg können Satiren, z.B. von Ephraim Kishon oder Kurt Tucholsky herangezogen werden. Wichtig ist es, die Charakteristika einer Satire mit den SchülerInnen herauszuarbeiten. Als Stilmittel werden die Umkehrung der normalen Verhältnisse auf ironische, spöttische oder sarkastische Art, die Übertreibung (Hyperbel), die Untertreibung (verniedlichende Adjektive für harte Fakten), Wortspiele und die Darstellung makaberer Ereignisse verwendet. Spielarten sind auch Parodie und Travestie. Bei einer Parodie wird die äußere Form der kritisierten Sache erhalten, jedoch wird der Inhalt verändert, z.B. Zeit im Bild überträgt das Neueste aus dem Tierreich. Bei der Travestie wird im Gegensatz zur Parodie der Inhalt nicht verändert, dafür aber die Form, z.B. ein klassisches Theaterstück im Comic-Stil.<sup>130</sup>

Zuerst wird ein Thema gesucht, dazu kann eine Personengruppe der Umgebung (z.B. Familie, Gruppe wie eine Fangemeinde) gewählt oder ein Bereich des gesellschaftlichen Lebens (z.B. Parkplatznot, Internetsinglebörsen, Mülltrennung) herangezogen werden. Nach der Themenfindung wird überlegt, was an dieser Situation oder Gruppe beanstandet werden kann. Demzufolge wird die passende Textsorte gewählt, dazu eignen sich Märchen, Fabel, Gedicht, Dialog, Interview, Rede, Bericht, Werbetext, Gesetzestext,... Abschließend können diese Texte im Kunstunterricht illustriert werden, um sie z.B. in einer Schülerzeitung zu veröffentlichen.

Der Arbeitsauftrag kann auch das Erstellen eines satirischen Wörterbuchs zu einem bestimmten, allerdings recht allgemein gehaltenen, Thema sein. Dazu können in einer Brainstorming-Phase Begriffe von A-Z zu diesem Themengebiet gesammelt werden, aus diesen werden in Fünfer-Blöcken die Wörter auf Schülerkleingruppen verteilt. In Einzelarbeit werden satirische Definitionsmög-

---

<sup>130</sup> Liebnau (1995), S. 57.

lichkeiten in fünf bis zehn Minuten niedergeschrieben, um sie danach mit den anderen SchülerInnen der Gruppe zu vergleichen und nachzubearbeiten. Jede Gruppe liest den anderen Gruppen ihre schönsten Varianten vor, die hinterher alphabetisch auf einem Plakat gesammelt werden.

Hier ein kurzer Auszug eines satirischen Wörterbuchs:

Hauptschule: Einrichtung, die die Gymnasiasten zum Lernen animiert, weil sie hoffen, niemals dort zu landen; deren Schüler sind allerdings sehr schlagfertig (...)  
Raucherzimmer: das zweite Lehrerzimmer, ein Luftkurort; denn fast alle Lehrer mit Atemwegsproblemen suchen hier Zuflucht (...) Verspätung: ein heiliges Ritual, das zu Beginn einer jeden Stunde aufs Neue zelebriert wird.<sup>131</sup>

Es ist in der 11. Schulstufe eines deutschen Gymnasiums entstanden. Das Thema war die eigene Schule.

#### **7.4.2. Perspektivenwechsel**

Der Reiz einer Geschichte kann im Wechsel der Perspektive liegen. Dazu treffen sich zwei fiktive Personen an einem Ort der Wahl und unterhalten sich. Als Experiment schreiben Sitznachbarn nach der Einigung auf eine Situation und die beteiligten Personen aus der Sicht der Person einen inneren Monolog. Die Situation kann aus dem Alltag entnommen werden und ein kurzes Zusammenreffen schildern. Als literarisches Beispiel ist es sinnvoll im Vorfeld eine Kurzgeschichte wie z.B. „Die Klavierstunde“ von Gabriele Wohmann zu lesen.

Ein vorstellbares Szenario: Eine modern gekleidete Jugendliche bietet im öffentlichen Bus einem Pensionisten mit Stock und Einkaufstasche den Sitzplatz an. Was denken nun diese Personen übereinander bis sie aussteigen? Was beschäftigt sie bei ihrer Fahrt? Woher kommen sie, wohin gehen sie? Ein häufiger Perspektivenwechsel erhöht die Spannung.

Der Perspektivenwechsel wird auch zum Schreiben eines Dialoges verwendet. Ein Ganztext, der im Unterricht gelesen wird, wird an einer Schlüsselstelle gestoppt. Die Hausaufgabe lautet, diesen Dialog fortzusetzen.

---

<sup>131</sup> <http://www.fmg-mg.de/satiren.html> (12.05.2010)



Sophokles: König Ödipus

Ödipus trifft auf dem Weg in die Verbannung auf den Seher.

Seher: Bist du das, Ödipus, der tastend sich den Weg erschleicht?

Ödipus: Ich bin´s. Ödipus. Blind nun wie auch du.<sup>132</sup>

Dabei ist zu beachten, dass die Schriftsprache und der mündliche Dialog unterschiedlichen Regeln folgen. Je authentischer der Text wirkt, desto besser ist er gelungen. Die Sprechweise jeder Figur muss den Charakter dieser widerspiegeln. Keinesfalls soll der Dialog der Alltagssprache entsprechen, weil wir in unseren täglichen Dialogen viele „Ähms“ und Leerstellen verwenden. Wenn eine Person aufgrund von Herkunft, Bildung, Beruf oder Interessen dazu tendiert, einen bestimmten Wortschatz zu besitzen, ist dieser Stil beizubehalten. Fachsprachen und Dialekte sollten vorsichtig zum Einsatz kommen. Nicht zu vergessen sind Regieanweisungen, natürlich prägt auch der Ort als Rahmen des Geschehens das Gespräch. Während wir im täglichen Leben Fragen vorwiegend direkt beantworten, wird ein literarischer Dialog meistens indirekt geführt. Personen unterschlagen Wissen, geben ausweichende Antworten und steigern so den Dialog zu einem Höhepunkt. Die Freiheit des Autors liegt auch darin, neue Personen in den Text einzuführen.

#### **7.4.3. Eine Geschichte zu Ende schreiben**

Wollten wir nicht alle nach der Lektüre einer spannenden Geschichte Autor werden? Die Vorgehensweise, eine Geschichte zu Ende zu schreiben, lässt diese Möglichkeit zu. Schreibhemmungen werden abgebaut, da ein roter Faden vorhanden ist. Als literarische Textgrundlage dient z.B. eine Kurzgeschichte, Anekdote, Novelle oder ein Schwank. Sie sind als Einstieg gut geeignet, da sie schnell zum Thema kommen.

Es gibt mehrere Möglichkeiten, eine geeignete Stelle auszusuchen. Meistens wird der Textanfang einer Geschichte vorgelesen, die SchülerInnen merken sich die Eckpfeiler der Geschichte und notieren sie gegebenenfalls. Die Ge-

---

<sup>132</sup> <http://www.3b-infotainment.de/unterricht/schreiben1.htm> (08.06.2010)

schichte wird ohne Überschrift vorgelesen. Zunächst stehen die SchülerInnen vor der Aufgabe, die eben gehörte Geschichte einer Gattung zuzuordnen. Durch die bereits gesammelte literarische Erfahrung rufen sie die Regeln dieser Gattung ab. Diese Zuordnung bestimmt grundlegend den Erzählstil. Zusätzlich setzen die SchülerInnen die Imaginationskraft ein. Figuren, Handlungen, Orte und die „Problemstellung zur Weiterentwicklung der Handlung“<sup>133</sup> werden erfasst. Nicht zwangsläufig muss der Anfang einer Geschichte gewählt werden, es kann auch an einer prägnanten Stelle abgebrochen werden oder eine Geschichte mit offenem Schluss zu Ende geschrieben werden. Ebenso ist es möglich, ein neues Ende erfinden zu lassen.<sup>134</sup>

#### **7.4.4. Textreduktion**

Diese Methode des kreativen Schreibens ermöglicht es, entweder einen von der Lehrperson vorgegeben oder einen nach freier Wahl ausgesuchten literarischen Text oder einen im Unterricht selbst verfassten Text zu verdichten. Mit Leuchtmarker werden die Kernwörter eines Textes unterstrichen. Der Sinn der Übung ist es, einen Text auf das Wesentliche zu reduzieren. Mit Hilfe dieser Kernwörter, die je nach Textlänge zehn bis fünfzehn sein sollten, wird der Text gefiltert. Diese Wörter werden auf ein Blatt Papier extra notiert, damit ein Überblick ermöglicht wird. Mit diesen Wörtern wird nun ein verdichteter oder neuer Text oder ein Gedicht produziert, wobei ein Assoziationsnetz durch die Lektüre der betreffenden Wörter entsteht.<sup>135</sup>

---

<sup>133</sup> Böttcher (1999), S. 69.

<sup>134</sup> Böttcher (1999), S. 69-70.

<sup>135</sup> Böttcher (1999), S. 59, S. 125.

## 7.5. Weiterschreiben an kreativen Texten

Die Weiterarbeit an kreativen Texten wird in zwei Verfahren unterteilt:

1. Kreative Bearbeitungsverfahren „sind sowohl Textproduktionsverfahren als auch zugleich Revisionsverfahren.“<sup>136</sup> D.h. Methoden, die zu der Entstehung eines Textes führen, können auch zu deren Nachbearbeitung herangezogen werden. SchülerInnen können frei ein Verfahren wählen, dieses experimentierend an den Texten testen und danach ihr neues Resultat der Gruppe vorstellen.
2. Kriterienorientierte Bearbeitungsverfahren sind von der Lehrperson so zu wählen, dass sich die ausgesuchten Kriterien besonders auf ein Gebiet konzentriert. Das kann „sich auf die Hörer-/Leserwirkung, die Schreibaufgabe, die schriftlichen Normen, die Entsprechung zum Thema oder die Intention des Schreibers beziehen.“<sup>137</sup> Besonders geeignet für diese Verfahren sind kreative Texte.

---

<sup>136</sup> Becker-Mrotzek / Böttcher (2006), S. 149.

<sup>137</sup> Becker-Mrotzek / Böttcher (2006), S. 149.

## 8. Unterrichtsbeispiel

Mein Beispiel zur Überprüfung der vorhandenen Kompetenzen im Bereich „Schreiben“ zählt zu der Methode des kreativen Schreibens „Schreiben nach einer literarischen Vorlage“. Zugrunde liegt ein Text von Kurt Tucholsky. Seine Werke unterliegen seit 2006 nicht mehr dem Urheberrecht. Die Vervielfältigung für die SchülerInnen ohne die Quelle zu deklarieren oder das Erlangen des Textes über das Internet sind daher unproblematisch. Weiters sind in die Aufgabenstellung zwei Clusters eingebaut, zum einen, um die Struktur zu erkennen und die Gedanken Tucholskys klar zu ordnen, zum anderen, um die eigenen Ideen nach selben System zu gliedern, um danach die Gestaltung und Anordnung des selbst geschriebenen Textes zu vereinfachen. Cluster zählen zu den Kreativitätstechniken und sind auch in anderen Arbeitsgebieten zur Ideenfindung unerlässlich.

Im Zuge meiner Erklärungen möchte ich nochmals kurz und prägnant den Unterschied von Kreativem Schreiben und interpretierendem Schreiben darlegen, da es hier am leichtesten zu Unklarheiten kommt. Kreatives Schreiben verwendet den Text als Grundlage für einen Schreibanlass. Das Ziel ist ein von der Vorlage unabhängiger Text, die Aufgabe führt von der literarischen Vorlage weg. Im Gegensatz dazu beschäftigt sich gestaltendes Interpretieren mit den Leerstellen eines Textes, die eine Vieldeutigkeit zulassen. Das Ziel ist ein von der Vorlage abhängiger Text, die Aufgabenstellung führt zu dem Text hin.

Die optischen Kriterien entsprechen denen der angegebenen Übungsbeispiele der Broschüre „Bildungsstandards in der Berufsbildung DEUTSCH“ für die 13. Schulstufe. Ebenso sind die Zuordnungspunkte der Kompetenz und der Deskriptoren übernommen.<sup>138</sup>

---

<sup>138</sup> Weger (2009), S. 29-58.

## D. Kompetenzbereich: Schreiben

### Unterrichtsbeispiel: Schreiben einer Satire

#### Deskriptor: 10. Texte verfassen (Produktion)

##### 10.3. Texte themengerecht und ästhetischen Kriterien entsprechend gestalten

Fachgruppe	Deutsch
Titel	Schreiben einer Satire
Relevante Deskriptoren	<b>D D-10.3. Texte themengerecht und ästhetischen Kriterien entsprechend gestalten</b>  12.2. Informationen strukturiert schriftlich wiedergeben
Kompetenzbereiche	Schreiben
Methodisch/Didaktische Hinweise	Einzelarbeit
Hilfsmittel	
Quelle(n)	Kaspar Hauser alias Kurt Tucholsky – Der Mensch (Die Weltbühne, 16.06.1931)  <a href="http://www.tucholsky-gesellschaft.de">www.tucholsky-gesellschaft.de</a>
Zeitbedarf	60 Minuten
Lösung	Erwartungshorizont

## AUFGABENSTELLUNGEN

### Aufgabe 1:

Lesen Sie zuerst den Text und fassen Sie ihn in einem Cluster mit dem Mittelwort „Mensch“ zusammen.

### Aufgabe 2:

Zeichnen Sie einen Cluster zu einem spezifischen Personenkreis (z.B. der gläserne Mensch des 21. Jahrhunderts, der brave Schüler, Emos<sup>139</sup>, die Polizei – dein Freund und Helfer etc.).

Ordnen Sie den Text einer Textsorte zu. Wodurch wird die humoristische Wirkung verstärkt? Schreiben Sie einen Paralleltext, verwenden Sie dazu die Ideen aus ihrem Assoziationsnetz.

---

<sup>139</sup> „Emos“ ist die Bezeichnung für die derzeit bekannte Modegruppe, die durch ein Subgenre des Hardcore-Punks entstanden ist.

## Der Mensch – Kurt Tucholsky

Der Mensch hat zwei Beine und zwei Überzeugungen: eine, wenns ihm gut geht, und eine, wenns ihm schlecht geht. Die letztere heißt Religion.

Der Mensch ist ein Wirbeltier und hat eine unsterbliche Seele, sowie auch ein Vaterland, damit er nicht zu übermütig wird.

Der Mensch wird auf natürlichem Wege hergestellt, doch empfindet er dies als unnatürlich und spricht nicht gern davon. Er wird gemacht, hingegen nicht gefragt, ob er auch gemacht werden wolle.

Der Mensch ist ein nützliches Lebewesen, weil er dazu dient, durch den Soldatentod Petroleumaktien in die Höhe zu treiben, durch den Bergmannstod den Profit der Grubenherren zu erhöhen, sowie auch Kultur, Kunst und Wissenschaft. Der Mensch hat neben dem Trieb der Fortpflanzung und dem, zu essen und zu trinken, zwei Leidenschaften: Krach zu machen und nicht zuzuhören. Man könnte den Menschen gradezu als ein Wesen definieren, das nie zuhört. Wenn er weise ist, tut er damit recht: denn Gescheites bekommt er nur selten zu hören. Sehr gern hören Menschen: Versprechungen, Schmeicheleien, Anerkennungen und Komplimente. Bei Schmeicheleien empfiehlt es sich, immer drei Nummern größer zu verfahren als man es gerade noch für möglich hält. Der Mensch gönnt seiner Gattung nichts, daher hat er die Gesetze erfunden. Er darf nicht, also sollen die anderen auch nicht.

Um sich auf einen Menschen zu verlassen, tut man gut, sich auf ihn zu setzen; man ist wenigstens für diese Zeit sicher, daß er nicht davonläuft. Manche verlassen sich auf den Charakter.

Der Mensch zerfällt in zwei Teile:

In einen männlichen, der nicht denken will, und in einen weiblichen, der nicht denken kann. Beide haben sogenannte Gefühle: man ruft diese am sichersten dadurch hervor, daß man gewisse Nervenpunkte des Organismus in Funktion setzt. In diesen Fällen sondern manche Menschen Lyrik ab.

Der Mensch ist ein pflanzen- und fleischfressendes Wesen; auf Nordpolfahrten frißt

er hier und da auch Exemplare seiner eigenen Gattung; doch wird das durch den Faschismus wieder ausgeglichen.

Der Mensch ist ein politisches Geschöpf, das am liebsten zu Klumpen geballt sein Leben verbringt. Jeder Klumpen haßt die andern Klumpen, weil sie die anderen sind, und haßt die eignen, weil sie die eignen sind. Den letzteren Haß nennt man Patriotismus. Jeder Mensch hat eine Leber, eine Milz, eine Lunge und eine Fahne; sämtliche vier Organe sind lebenswichtig. Es soll Menschen ohne Leber, ohne Milz und mit halber Lunge geben; Menschen ohne Fahne gibt es nicht.

Schwache Fortpflanzungstätigkeit facht der Mensch gerne an, und dazu hat er mancherlei Mittel: den Stierkampf, das Verbrechen, den Sport und die Gerichtspflege. Menschen miteinander gibt es nicht. Es gibt nur Menschen, die herrschen, und solche, die beherrscht werden. Doch hat noch niemand sich selber beherrscht; weil der opponierende Sklave immer mächtiger ist als der regierungssüchtige Herr. Der Mensch ist sich selber unterlegen.

Wenn der Mensch fühlt, daß er nicht mehr hinten hoch kann, wird er fromm und weise; er verzichtet dann auf die sauren Trauben der Welt. Dieses nennt man innere Einkehr. Die verschiedenen Altersstufen des Menschen halten einander für verschiedene Rassen: Alte haben gewöhnlich vergessen, daß sie jung gewesen sind, oder sie vergessen, daß sie alt sind, und Junge begreifen nie, daß sie alt werden können.

Der Mensch möchte nicht gerne sterben, weil er nicht weiß, was danach kommt. Bildet er sich ein, es zu wissen, dann möchte er es auch nicht gern; weil er das Alte noch ein wenig mitmachen will. Ein wenig heißt hier: ewig.

Im übrigen ist der Mensch ein Lebewesen, das klopft, schlechte Musik macht und seinen Hund bellen läßt. Manchmal gibt er auch Ruhe, aber dann ist er tot.

Neben den Menschen gibt es noch Sachsen und Amerikaner, aber die haben wir noch nicht gehabt und bekommen Zoologie erst in der nächsten Klasse.

## ERWARTUNGSHORIZONT

Ad Aufgabe 1) Die SchülerInnen sollen aus einem Text einen Cluster erstellen. Die Unterebenen werden erarbeitet und themenspezifisch zusammengestellt. „Mensch“ steht in der Mitte des Clusters. Religion, Sexualität, Tod, Ernährung, Politik (Unterebenen: Vaterland, Patriotismus...), Charakter (Unterebenen: Denken: Frau / Mann, Gefühle...) sollten in dem erstellten Cluster vorkommen.

Ad Aufgabe 2) Während zu Aufgabe 1 ein Cluster zu einem bereits vorhandenen Text erstellt worden ist, soll in Aufgabe 2 ein Cluster zu eigenen Ideen erarbeitet werden. Als Mittelwort dient ein von den SchülerInnen selbst festgelegter Personenkreis. Hier kann auf jede Gruppe, die SchülerInnen beschäftigt, eingegrenzt werden. Beurteilt wird die Aufzählung der Charakteristika dieser Gruppe. Je enger das von den SchülerInnen formulierte Thema ist, desto weniger Merkmale sind zu erwarten. Es sollte sich um 5-7 Unterebenen handeln, die sich teilweise noch weiter unterteilen.

Zum zweiten Teil der Aufgabe werden mehrere Kriterien zur Beurteilung herangezogen:

Sind die Assoziationen aus dem Cluster eingebaut?

Entspricht der Text dem klassischen Muster einer Satire (ästhetische Komponente)?

- Schilderung einer absurden Situation
- Weiterspinnen von existenten Schwächen der Gesellschaft
- Übertreibung, Untertreibung
- Sarkasmus, Ironie, humorvolle Kritik
- Wortwitz, Metaphern, Vergleiche

Ist die Intention des Schülers sichtbar? Was will der Schüler mit seinem Text erreichen / bewusst machen / verändern?



## 9. Resümee

Die vorliegende Arbeit erklärt die Grundlagen der Bildungsstandards allgemein und wendet sich danach den Bildungsstandards im Unterrichtsfach Deutsch zu. Das spezielle Augenmerk gilt den Bildungsstandards Deutsch in den berufsbildenden höheren Schulen für die 13. Schulstufe. Anschließend sind Methoden und Techniken des kreativen Schreibens erläutert und mit praktischen Beispielen unterlegt. Diese Arbeit beendet ein selbst zusammengestelltes Unterrichtsbeispiel. Im Zentrum der Überlegungen steht die Kombination von Bildungsstandards im Kompetenzbereich „Schreiben“ und kreativen Schreibansätzen. Zielsetzung ist die Sensibilisierung für die mehrfache Sinnhaftigkeit des kreativen Schreibens im Deutschunterricht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bildungsstandards ihre Berechtigung als Kontrollmittel von Unterricht und seiner Wirkung zeigen. Zur Niveaustufen-Diskussion muss angemerkt werden, dass obwohl in Österreich Regelstandards eingeführt worden sind, trotzdem die Problematik mit dem Umgang der SchülerInnen, die nicht zumindest die Minimalstandards erfüllen würden, ungeklärt bleibt. Die Bildungsstandards Deutsch für die BHS sind logisch aufgebaut und nachvollziehbar. Während es sich bei den Kompetenzen „Sprechen“ und „Hören“ um artikulierte Sprachlaute bzw. akustische Wahrnehmung handelt, sind „Schreiben“ und „Lesen“ visuelle Fähigkeiten. Daher werden unterschiedliche Lerntypen angesprochen, wenige SchülerInnen lernen durch auditive Darbietung besser als durch visuelle Darstellung – nicht zu vergessen ist trotzdem: Es gibt sie! Ob man nun ein Anhänger der Lerntypen-Theorie oder ein Gegner dieser ist, grundsätzlich gilt eines: Lerninhalte sind von der Auswahl der passenden Lehrmethode abhängig!

Kreatives Schreiben bietet den Vorteil, dass die verwendeten Techniken und Methoden sehr vielfältig sind und oftmals nicht nur eine Teilkompetenz unterstützt wird. Außerdem decken sie einen breiten Fächer der Schlüsselkompetenzen ab. Formale Fähigkeiten im kognitiven Bereich wie Kreativität, Problemlösungs- und Beurteilungsfähigkeit und analytisches sowie kritisches Denken werden gefördert. Zu den unterstützten personalen Fähigkeiten zählen Selbst-

ständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Optimismus und Leistungsbereitschaft. Im sozialen Bereich sind vor allem Kommunikations- und Teamfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Toleranz und Fairness zu nennen.

SchülerInnen lernen durch die Beschäftigung mit den drei Literaturgattungen Stilfiguren kennen, reagieren auf Bildimpulse, schreiben epische Texte fertig, schreiben im Stil eines Autors ein Gedicht oder ändern die Erzählperspektive einer Kurzgeschichte. Sie beschreiben nicht nur Gefühle, sondern beleben ihre fiktionalen Figuren. Schreiben an kreativen Texten beeinflusst das Schreibverhalten der SchülerInnen positiv. Schreibblockaden werden durch kreative Möglichkeiten abgebaut, der eigene Ausdruck wird geschult. Schreiben auf experimentelle Weise hilft die Welt allgemein zu begreifen. Handwerkliche Grundfertigkeiten des Schreibens werden geübt und intensiviert.

Ein häufig genanntes Vorurteil bezieht sich auf die Beurteilung von kreativen Texten. Jedoch unterliegen auch diese Regeln, deren Einhaltung überprüfbar ist. Das Unterrichtsbeispiel veranschaulicht diesen Aspekt deutlich. In diesem wird die Umsetzung von kreativen Schreibansätzen in den zugrunde gelegten Bildungsstandards demonstriert. Zukunftsweisend wage ich die Prognose, dass kreatives Schreiben im Zusammenhang mit den personalen und sozialen Kompetenzen als Übungsmittel noch an Relevanz gewinnen wird. Modelle in diesen Gebieten stecken noch in den Kinderschuhen. Die Notwendigkeit dieser zeigt sich in den vorgestellten Theorien „Lernziele nach Taxonomie“ von Benjamin Bloom und den Kompetenzklassen nach Erpenbeck und Rosenstiel.

Der Reiz an dieser Kombination war die praktische Umsetzung zweier so konträrer Begrifflichkeiten wie sie „Standards“ und „Kreativität“ darstellen. Meines Erachtens passen sie gut zusammen, unterschiedliche Übungen decken viele der genannten Deskriptoren der Teilkompetenzen ab. Doppelstunden bieten den perfekten Rahmen zur Umsetzung, kleinere Arbeitsaufträge können in freiwählbarer Reihenfolge auf mehrere Zettel verteilt den SchülerInnen angeboten werden. Dadurch wird die Schreiblust geweckt und spannende Resultate sind zu erwarten. Auch wenn es sich bei der Vorbereitung der Lehrperson um einen Mehraufwand handelt, ist es diesen sicherlich wert.

# **Literaturverzeichnis**

## **Nachschlagewerke**

Der Große Brockhaus. Band 3. Wiesbaden: F.A. Brockhaus <sup>18</sup>1978.

Brockhaus: Die Enzyklopädie in 24 Bänden. Band 6. Leipzig [u.a.]: F.A. Brockhaus <sup>20</sup>1997.

Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner <sup>15</sup>2000.

## **Sekundärliteratur**

Amabile, Teresa: Within you, without you. The Social Psychology of Creativity and Beyond. In: Runco M.A. / Albert R.S.: Theories of Creativity. London: Sage 1990.

Angress, Alexandra: Tätigsein – Lernen - Innovation. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklung-Management. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag 2001.

Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag <sup>4</sup>2009.

Beer, Rudolf: Bildungsstandards. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern. Wien: Lit-Verlag 2007.

Bloom, Benjamin S.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Übersetzt von Eugen Fünier und Ralf Horn. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1971.

Böttcher, Ingrid: Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele für Fächer und Projekte. Schreibcke und Dokumentation. Berlin: Cornelsen Verlag 1999.

Braun, Dieter (u.a.): Lernzielorientierter Unterricht. Planung und Kontrolle. Anregungen für Lehrerfortbildung. Rpi-Diskussion 1. hrsg. von Gerrit Hoberg. Heidelberg: Quelle & Meyer 1976.

Chromik, Therese: "Dichten" in der Schule. Wozu? S. 59-96. In: Merkelbach, Valentin: Kreatives Schreiben. Praxis Pädagogik. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 1993.

Cummings, Anne / Oldham, Greg R.: Enhancing Creativity. Managing Work Contexts for the High Potential Employee. In: California Management Review. Vol. 40. Nr.1. bzw. Wo Kreativität am besten gedeiht. In: Harvard Business Manager. 4/1998.

Dreyfus, Hubert / Dreyfus, Stuart: Kompetenzerwerb im Wechselspiel von Theorie und Praxis. In: Benner/Tanner/Chesla: Pflegeexperten, Pflegekompetenz, klinisches Wissen und alltägliche Ethik. Bern: Huber 2000.

Du Pont, Lonnie Hull: Haiku schreiben. Einführung in die Kunst den Augenblick in Worte zu fassen. Norderstedt: Hamburger Haiku Verlag 2001.

Drieschner, Elmar: Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009.

Eberhard, u.a.: Einführung in die Lehrertätigkeit an berufsbildenden Schulen. Lernziele. Lerntexte. Übungsaufgaben. Studententexte zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Hrsg. von Adolf März. Bundesministerium für Unterricht und Kunst Wien. Materialien zur Berufspädagogik. Jugend und Volk Wien – München: Österreichischer Bundesverlag Wien 1978.

Egger, Rudolf: Freiräume im Unterricht. Unterschätzt und überfordert? Kreativität als Erfahrungsquelle im schulischen Alltag. Innsbruck, Wien: Studien Verlag 1996.

Erpenbeck, John / Heyse, Volker: Die Kompetenzbiografie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster: Waxmann Verlag 1999.

Erpenbeck, John / Rosenstiel, Lutz von: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der beruflichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer- Poeschel 2003.

Fix, Martin: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh 2006.

Freudenthaler, Harald / Specht, Werner: Bildungsstandards aus Sicht der Anwender. Evaluation der Pilotphase 1 zur Umsetzung nationaler Bildungsstandards in der Sekundarstufe 1. Graz: ZSE- Report 69 2005.

Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 2. Schriftliches Arbeiten. Ernst Klett Schulbuch. Stuttgart, Düsseldorf 1994.

Fritzsche, Joachim: Mumm+Witz=Mumpitz? Über Kreatives Schreiben in der Schule und anderswo. In: Witte, Hansjörg: Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Diskussionsforum Deutsch. Band 2. Hohengehren: Schneider Verlag 2000.

Goetz, Nadja Badr: Das dialogische Lernmodell. Grundlagen und Erfahrungen zur Einführung einer komplexen didaktischen Innovation in den gymnasialen Unterricht. München: M-pess Verlagsbuchhandlung 2007.

Hepting, Roland: Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht. Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens. Bad Heilbronn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt 2004.

Hofmann, Franz: Aufbau von Lernkompetenz fördern. Neue Wege zur Realisierung eines bedeutsamen pädagogischen Ziels. Innsbruck, Wien, München: Studien-Verlag 2000. S. 128-134.

Jandl, Ernst: Der künstliche Baum. Gedichte 1957-1969. Darmstadt, Neuwied: Hermann Luchterhand 1970.

Kasper, Horst: Kreative Schulpraxis. Vom Unterrichtsprojekt zum Schulprogramm. Lichtenau: AOL; München: Lexika-Verlag<sup>7</sup>1995.

Kellner, Norbert: Literarische Kreativität. Warum schreiben? Wie schreibt man Literatur? Was ist (gute) Literatur? Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1999.

Klafki, Robert: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz 1996.

Klafki, Wolfgang: Allgemeinbildung heute. Grundzüge internationaler Erziehung. In: Pädagogische Welt 3. 1993. S. 28-33. Originaltext auch unter: <http://www.uni-koblenz.de/~didaktik/wiro/AllgBild-Klafki.pdf> (15.09.2009)

Klieme, Eckhard (u.a.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003. [www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) (15.06.2009)

Klieme, Eckhard: Problemlösekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Diagnostische Ansätze, theoretische Grundlagen und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studien. Hrsg. von Eckhard Klieme, Detlev Leutner und Joachim Wirth. Wiesbaden: VS Verlag 2005.

Kluge, Annett / Zysno, Peter V.: Teamkreativität. Eine Untersuchung zum Training der Ideenfindung mit klassischen Kreativitätsmethoden. München: Minerva Publikation 1993.

Kopfermann, Thomas: Deutsch in der gymnasialen Oberstufe: Kompetenzen, Teilkompetenzen, Lehr- und Lernformen. In: Tenorth, Heinz-Elmar: Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik- Deutsch- Englisch. Expertisen. Weinheim: Beltz Pädagogik 2001.

Kratwohl, David / Bloom, Benjamin / Masia, Bertram: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1975.

Kubinger, Klaus: Standard-Tests zu den Bildungsstandards in Österreich. Wissenschaftlicher Hintergrund und Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse der Standard- Tests. Universität Wien. Fakultät für Psychologie: Bm:bwk 2006.

Lang, Peter: Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften 2003.

Liebnau, Ulrich: EigenSinn. Kreatives Schreiben. Anregungen und Methoden. Frankfurt am Main: Diesterweg 1995.

Ludwig, Otto / Spinner, Kaspar: Schreiben zu Bildern. In: Praxis Deutsch. 19. H. 113. 1992.

Maag Merki, Katharina: Bildungsstandards – Konzept und Begrifflichkeiten. S. 20. In: Labudde, Peter: Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator? Pädagogische Hochschule Bern: Hep Verlag 2007.

Möller, Christine: Technik der Lernplanung. Weinheim: Beltz Studienbuch 1973.

Mosler, Bettina / Herholz, Gerd: Die Musenkussmischmaschine. 128 Schreibspiele für Schulen und Schreibwerkstätten. Essen: Neue Deutsche Schule 1991.

Oerter, Rolf: Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Oerter/ Montada. Weinheim: Beltz Verlag 2002.

Pimmer, Hans: Kreativitätsforschung und Joy Guilford (1897-1987). München: Akad. Verlag 1995.

Rico, Gabriele L.: Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag 2000.

Scheidt, Jürgen vom: Kreatives Schreiben. Texte als Wege zu sich und anderen. Selbsterfahrung, Therapie, Meditation, Denkwerkzeug, Arbeitshilfe, Abbau von Schreibblockaden. Frankfurt am Main: Fischer 1993.

Schlömerkemper, Jörg: DDS. Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung“ des deutschen Bildungswesens. Hrsg. von Jörg Schlömerkemper. 96. Jg. 8. Beiheft. Juventa 2004.

Schott, Franz / Ghanbari, Sharam Azizi: Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 2008.

Schulz von Thun, Friedmann: Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek: Rowohlt 1981.

Spinner, Kaspar H.: Thesen zur ästhetischen Bildung in Literaturunterricht heute. In: Der Deutschunterricht 50. 1998.

Spinner, Kaspar H.: Bildungsstandards im Fach Deutsch. In: Labudde, Peter: Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator? Pädagogische Hochschule Bern: Hep Verlag 2007.

Steinke, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick / von Kardorff / Steinke: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Verlag 2000.

Swanson, Ch. / Stevenson, D.L. : Standards-based reform in practice: Evidence on state policy and classroom instruction from the NAEP state assessment. Educational Evaluation and Policy Analysis 2002.

Tenorth, Heinz-Elmar: Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik-Deutsch-Englisch. Expertisen. Weinheim: Beltz Pädagogik 2001.

Terhart, Ewald: Lehr-Lernmethoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim und München: Juventa Verlag 1989.

Wack, Otto Georg / Detlinger, Georg / Grothoff, Hildegard: Kreativ sein kann jeder. Kreativitätstechniken für Leiter von Projektgruppen, Arbeitsteams, Workshops und von Seminaren. Ein Handbuch zum Problem lösen. Hamburg: Windmühle Verlag <sup>2</sup>1998.

Weger, Ingrid: Broschüre. Bildungsstandards in der Berufsbildung Deutsch. 13. Schulstufe. Ausgewählte Unterrichtsbeispiele. Bmukk <sup>4</sup>2009.

Weinert, F.E.: Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (hrsg.). Leistungsmessungen an Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2001.

Werder, Lutz von: Kreatives Schreiben von Diplom- und Doktorarbeiten. Berlin: Schibri-Verlag <sup>3</sup>2007.

Werder, Lutz von: Einführung in das Kreative Schreiben. Milow: Schibri-Verlag 1996.



Wieke, Thomas: Gedichte schreiben. Gebundene und freie Lyrik schreiben lernen und veröffentlichen. Berlin: Autorenhaus Verlag 2004.

### **Internetquellen**

Bundesinstitut BIFIE. Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. <http://www.pisa-austria.at> (22.06.2009)

Hubert Mitter über Bildungsstandards Deutsch. Powerpoint 2003. Deutsch\_Standard\_allgemein.pdf (24.06.2009)

IEA. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <http://www.iea-dpc.de> (23.06.2009)

DE. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Bildungsforschung und Bildungsinformation. <http://www.dipf.de/desi> (23.06.2009)

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren und beurteilen. <http://www.wien.gv.at/integration/pdf/europaeischer-referenzrahmen.pdf> (28.06.2009)

HLZ. Hamburger Lehrerzeitung über Bildungsstandards. Gute Bildungsstandards sind Maßstäbe für Bildungserfolg. <http://www.gew-hamburg.de/hlz/0104/bil2.htm> (02.07.2009)

IFB. Studienseminar Koblenz. Forum Biologie. Fortbildung für interessierte FachlehrerInnen. <http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/fachseminare/BI/06%20Forum%20Biologie/02%20Impulsreferat%20zum%20Forum.pdf> (26.07.2009)

OECD Pisa Deutschland. IPN-Leibnitz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik. [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/fr\\_reload.html?lesen.html](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/fr_reload.html?lesen.html) (25.02.2010)

Weger, Ingrid: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Deutsch. 13. Schulstufe. Bildungsstandards in der Berufsbildung. Ausgewählte Unterrichtsbeispiele. Version 2009.

[http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/Deutsch\\_0309.pdf](http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/Deutsch_0309.pdf) (13.01.2010)

Online Lexikon. Bildung.

<http://www.wissen.de/wde/generator/wissen/ressorts/bildung/index,page=113200.html> (23.03.2010)

Kaspar H. Spinner: Irritation, Expression und Imagination als Grundprinzipien des kreativen Schreibens. <http://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/didaktik/team/spinner/downloads/japankrschr.pdf> (26.04.2010)

Michael Breddin über Kreatives Schreiben – mit Beispielen für die Praxis. <http://www.3b-infotainment.de/unterricht/schreiben1.htm> (08.06.2010)

Kurt Tucholsky Gesellschaft. [www.tucholsky-gesellschaft.de](http://www.tucholsky-gesellschaft.de) (12.06.2010)

# Anhang

## Zusammenfassung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit Bildungsstandards, ihrem Aufbau und der Notwendigkeit dieser. Grundlegende Theorien sind an passender Stelle erörtert. Neben fachlichen Hürden im Gegenstand Deutsch werden auch gymnasiale Kompetenzbereiche besprochen. Diesen ist das Kompetenzmodell für die Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) gegenübergestellt. Es handelt sich um den kognitiven Bereich der Bildungsstandards für die 13. Schulstufe. Die Bildungsstandards sind auf dem Niveau „work in progress“ verfasst, daher kann es zukünftig noch zu Änderungen kommen. Auf den Kompetenzbereich „Schreiben“ wird näher eingegangen.

Das „Kreative Schreiben“ birgt vielfältige Möglichkeiten, um die Schreibkompetenz der SchülerInnen zu fördern. Kreativitätstechniken und Schreibmethoden, die für die BHS geeignet sind, werden mit Beschreibung und Beispielen vorgestellt. Zielsetzung der Arbeit ist eine selbst zusammengestellte Aufgabe im Bereich des kreativen Schreibens nach dem Muster der bereits vorhandenen Aufgabenstellungen für die BHS zu verfassen. In dieser wird ein praktisches Beispiel für den Unterrichtsalltag visualisiert.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Bildungsstandards einen berechtigten Platz im Schulalltag verdienen und ein gutes Instrument zur Qualitätsüberprüfung darstellen. Für die Kompetenzmodelle gilt es, eine goldene Mitte zwischen Simplifizierung und Komplikation zu finden. Übersichtlichkeit, ohne an Inhalt zu verlieren, sollte den Modellen zu Grunde liegen. Um das Ziel, eine Rückmeldung an LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern zu erreichen, ist eine gut strukturierte Evaluation unerlässlich. Ohne eine Überprüfung der erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten unterliegen die Lehrpläne Lücken, die durch das Aufzeigen von Defiziten geschlossen werden können.

## **Curriculum Vitae**

### Persönliche Daten

Name: Vera Wiche  
Geburtsdatum: 05. 05. 1979  
Geburtsort: Wien  
Kontakt: vera.wiche@gmx.net

### Ausbildung

1985 – 1989: Volksschule, Wien X.  
1989 – 1996: wirtschaftskundliches Bundesrealgymnasium, Wien X.  
1996 – 1998: Bundesoberstufenrealgymnasium, Wien I.  
Matura: Juni 1998  
1998 – 2010: Studium Deutsche Philologie und P.P.P. auf Lehramt,  
Universität Wien, Teilnahme EU-Comenius Projekt in Mannheim

Forschungsinteresse: Fachdidaktik, Kriminalliteratur,  
Schulpädagogik, Ethik, Persönlichkeitsentwicklung

### Berufliche Tätigkeiten

1997 – 1998 Ankerbrot, Verkauf  
1999 – 2006 Jugendherbergsverband, kaufmännische Angestellte  
2008 – 2009 Manpower, Rezeptionistin, Sekretärin  
2008 – 2010 Vitaktiv-Umwelttechnik, Bürotätigkeit